

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Институт психологии
Кафедра психологии образования

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ**

Выпускная квалификационная работа

Направление 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

Профиль «Психология образования»

Квалификационная работа

допущена к защите

зав. кафедрой _____ Н.Н. Васягина

подпись

«28» _____ февраля _____ 2020 г.

дата

Исполнитель:

Сафина К.В., студент

ПСО-1501z заочного отделения

подпись

Руководитель ОПОП

_____ Н.Н. Васягина

подпись

Научный руководитель:

Адушкина К.В., кандидат
психологических наук, доцент
кафедры психологии образования

подпись

Екатеринбург 2020

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов	6
1.1. Особенности детей-инофонов: понятие, категории, проблемы	6
1.2. Коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников	17
1.3. Способы развития коммуникативных универсальных учебных действий инофонов	25
Выводы по главе I.....	33
Глава 2. Опытнo-поисковая работа по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов	35
2.1. Методы и организация изучения развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов	35
2.2. Анализ результатов изучения развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов	45
2.3. Комплекс мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.....	56
Выводы по главе II.....	64
Заключение.....	66
Список использованной литературы	69
Приложения.....	78

Введение

Актуальность. В современном информационном обществе также возрастают потребности человека в общении и взаимодействии с другими людьми. Это является актуальной проблемой, так как формирование личности, которая способна организовать межличностное взаимодействие, решить различные коммуникативные задачи, обеспечивает ей успешную адаптацию в современном социокультурном пространстве.

В ходе всеобщих процессов глобализации и гуманизации в социуме перед мировым сообществом встает вопрос об эффективной политике в сфере интеграции и адаптации мигрантов. Миграционная политика в настоящее время выступает как неотъемлемая часть общей социально-демографической политики государства. В связи с этим наблюдается рост числа детей неговорящих на русском языке – детей-инофонов.

В общеобразовательных организациях данная категория детей сталкивается с проблемой успешной коммуникации и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Младшие школьники-инофоны обладают низким уровнем знания русского языка, или его отсутствием, что обуславливает снижение мотивации к общению и взаимодействию с одноклассниками и учителем. Поэтому возникает необходимость развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов. Следует отметить, что низкий уровень сформированности коммуникативных умений детей перерастает в «коммуникативные трудности», которые сложно преодолеваются и имеют серьёзные последствия для дальнейшей жизни.

Одним из направлений модернизации образования в решении этой проблемы является введение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения, в котором особое внимание уделяется развитию у обучающихся универсальных учебных действий, в частности коммуникативных.

Данная категория обучающихся нуждается в особенной подготовке развития коммуникативных универсальных учебных действий. Немаловажным фактом также является то, что в настоящее время отсутствуют методические и программные материалы по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.

Вышесказанные положения позволяют обозначить **противоречие** исследования: с одной стороны, существует необходимость развития коммуникативных универсальных учебных действий, с другой стороны, отсутствуют методики развития их у младших школьников-инофонов.

Проблема исследования: каким способом можно развивать коммуникативные универсальные учебные действия у младших школьников-инофонов?

Актуальность, противоречие и проблема исследования позволили нам сформулировать **тему** «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов».

Цель исследования: теоретически обосновать и описать комплекс мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.

Объект исследования: коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников.

Предмет исследования: развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.

Гипотеза: развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов возможно, если будут:

- определены особенности детей-инофонов;
- уточнены способы развития коммуникативных универсальных учебных действий детей-инофонов;
- разработан комплекс мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.

Задачи:

1. Описать особенности детей-инофонов: понятие, категории, проблемы;
2. Охарактеризовать коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников;
3. Описать способы развития коммуникативных универсальных учебных действий инофонов;
4. Определить методы и организацию изучения развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов;
5. Проанализировать результаты изучения развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов;
6. Описать комплекс мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.

Теоретико-методологические основы исследования:

- особенности детей-инофонов в своих работах описывали С.А. Дудко, В.Ф. Захаров, О.А. Кравцова и др.
- изучением развития коммуникативных универсальных учебных действий занимались Л.С. Выготский, Г.К. Селевко, А.В. Усов, С.Т. Шацкий и др.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, сравнение, обобщение, систематизация; опытно-поисковая работа; количественный и качественный анализ полученных данных.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 119 г. Екатеринбурга.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, каждая по три параграфа, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические основы развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов

1.1. Особенности детей-инофонов: понятие, категории, проблемы

В настоящее время в России наблюдается миграционный прирост. По данным Федеральной миграционной службы Российской Федерации в 2019 году в Россию прибыло около 13,5 миллионов легальных мигрантов и около 5 миллионов нелегальных.

Миграция представляет собой территориальное перемещение людей (населения), которое связано с пересечением как внешних, так и внутренних границ административно-территориальных образований с целью перемены у этих людей постоянного места жительства или временного пребывания на территории для осуществления какой-либо деятельности независимо от того, под преобладающим воздействием каких факторов оно происходит – притягивающих или выталкивающих [56].

Как указывает Куприна Т.В., в настоящий момент миграционные потоки меняются не только в количественном соотношении, но и в качественном, происходит увеличение семейной миграции, требующей как трудоустройства взрослых, так и устройства детей в различные учебные учреждения [25].

Многие мигранты прибывают в Российскую Федерацию со своими семьями. Зачастую в таких семьях на русском языке говорит только отец, остальные члены семьи либо плохо говорят на языке принимающей страны, либо вообще не знают языка. Тем не менее, государство должно обеспечивать образование детей вне зависимости от национальности и происхождения, в соответствии с Российским законодательством. В связи с этим в образовательных организациях возрастает число детей, оказывающихся в условиях языкового барьера. К таким категориям детей относят:

1. Дети-билингвы, которые представляют собой группы обучающихся, в семьях которых говорят как на родном языке, так и на русском. Зачастую эти дети никогда не бывали на своей исторической родине. Русский язык для них является «почти» родным, обучение таких детей не вызывает серьезных трудностей.

Современные психологи, педагоги и лингвисты выделяют несколько видов билингвизма:

- неестественный билингвизм. Предполагает восприятие с рождения ребенком-билингвом двух языков, так как родители являются носителями разных языков, а проживание осуществляется на территории иноязычного государства;

- искусственный билингвизм. Предполагает специальное использование неродного для родителей языка с целью обучения ему ребенка, то есть родители являются носителями одного языка, но хотят воспитать двуязычного ребенка, для чего прилагают усилия для осуществления данного желания. Главные условия для искусственного билингвизма – совершенное владение родителями иностранным языком, которому планируется обучить ребенка;

- стихийный (уличный) билингвизм. Данный вид указывает на общение ребенка с родителями дома на одном языке, а с друзьями, одноклассниками – на другом, на том, на котором говорят окружающие люди на улице, во дворе, в школе. «При стихийном билингвизме в речи ребенка бывает много ошибок, и знание языка у него чаще доходит до рецептивного уровня (понимания речи на иностранном языке) и приближается к репродуктивному (умение пересказывать то, что услышал). До продуктивного уровня (умение грамотно высказываться на языке) доходят только единицы, постигающие язык в стихийном варианте»;

- сукцессивный (последовательный) билингвизм. Предполагает овладение вторым языком ребенком в школьном возрасте. В этом случае ребенок постоянно сравнивает два языка: воспринимает звуки «по

контрасту» со звуками первого языка, сравнивает грамматические системы и т.п.

2. Дети-инофоны – это группа обучающихся чьи семьи недавно переехали в Россию. Родители таких детей также имеют трудности с русским языком, дома между собой общаются на родном языке. Это дети, для которых русский язык не является родным, он труден для восприятия, понимания и коммуникации [45].

Викжанович С.Н. в своих работах указывает, что детьми-инофонами считают детей, чьи родители мигрировали недавно. На начальных этапах ассимиляции иностранной семьи в русскоязычную популяцию владение русским языком у детей этой категории находится на начальном или пороговом уровне. Чаще всего пороговый уровень русского языка наблюдается только у работающего отца семейства, мать и ребенок продолжают длительное время общаться только на родном языке. [28].

Ушакова Н. Я. утверждает, что дети-инофоны представляют собой категорию лиц, чьи семьи относительно недавно переехали в Россию, родители также имеют трудности с русским языком, дома между собой общаются на родном языке. Это дети, для которых русский язык не является родным, он труден для восприятия, понимания и коммуникации [56].

Шориной Т.А. дано определение «учащиеся-инофоны», которые представляют собой иноэтническую группу детей, владеющих иными фоновыми (языковыми) знаниями, для которых русский язык не является родным. К данной категории относятся дети из семей международных мигрантов, которые без специальной подготовки не могут обучаться в школе на русском языке [9]

Не смотря на признания двуязычия на государственном уровне в нашей стране, процесс обучения не носит характер поликультурного — не учитывает ситуацию развития детей. В настоящее время в образовательных организациях не предусмотрено профилактической поддержки

многоязычных семей для проектирования комфортного обучения ребенка воспитывающегося в билингвальных условиях.

Дети-инофоны не владеют русским языком настолько, чтобы на нем обучаться, а дополнительной или предварительной подготовки иноязычных обучающихся к школе не проводится, в классах нет деления на группы по принципу русскоговорящие дети – дети-инофоны. С одной стороны, это правильно, т.к. только при взаимодействии у детей развивается толерантное отношение к другим нациям, культурам, выстраиваются взаимоотношения, создается комфортная, благоприятная атмосфера в классном коллективе. С другой стороны, эти дети не способны воспринимать материал на том же уровне, как дети, для которых русский язык является родным.

Детей-инофонов в современной общеобразовательной школе можно разделить на три категории:

1. Дети, не говорящие по-русски вообще или говорящие с большим трудом.
2. Дети, которые владеют русским языком на разговорном уровне.
3. Дети, свободно владеющие русским языком.

Третья группа детей встречается крайне редко. Связано это, большей частью с тем, что родители таких детей прибывают на заработки, как правило, не из крупных городов, столиц государств или республик, а большей частью из провинциальных глубин, сельской местности. Такие дети, зачастую обладают недостаточными для своего возраста знаниями о мире и, что важно для нашего аспекта, о грамматической и синтаксической структуре своих родных языков. Это не позволяет им сознательно овладевать разговорной речью и русской грамматикой [56].

Кузьмина К.В. выделяет трудности, обусловленные поступлением в начальную школу детей из семей мигрантов. Условно их можно разделить на две группы: культурные и языковые [26].

К культурным трудностям относят:

– незнание специалистами и педагогами национальных традиций. Невнимание к культуре детей полиэтнического контингента может привести к серьёзному непониманию причин поведения ребёнка;

– чувство отчуждённости ребенка от своей традиционной национальной культуры. Это очень важный фактор, который оказывает влияние не только на адаптацию ребенка-мигранта в новой среде, но и на его эмоциональное состояние, мироощущение, что, в свою очередь, может привести к хронической школьной неуспеваемости, дезадаптации и девиантному поведению.

К языковой группе относятся:

– языковой барьер. Знание или незнание языка, на котором ребёнку предстоит не только общаться в повседневной жизни, но и получать образование (русский язык становится для них рабочим), существенно влияет на адаптацию и самоидентификацию в детском коллективе;

– явление интерференции. Проблема интерференции является одной из основных в методике преподавания русского языка в национальной аудитории; с ней соотносятся вопросы типологии ошибок, выявления их причин, поиска оптимальных путей предупреждения и коррекции речевых нарушений. Особенно ярко интерферирующее влияние родного языка на изучаемый русский проявляется при овладении произносительными умениями;

– низкий уровень языковой компетенции. «Языковая компетенция — это сложная психологическая система, включающая в себя, помимо усвоенных в ходе специального обучения сведений о языке, накопленный в повседневном использовании языка речевой опыт и сформированное на его основе чувство языка» [38]. Низкий уровень языковой компетенции делает затруднительным, а в некоторых случаях невозможным, способность орудовать правилами выражения мыслительного содержания с помощью средств языка. Дети-инофоны обладают в меньшей степени необходимыми структурами и навыками их реализации в речи.

Среди наиболее актуальных проблем детей-инофонов необходимо отметить языковой и такую, как социокультурный барьеры, мешающие успешному вовлечению детей мигрантов в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности, а также их адаптации к условиям образовательной организации.

Сложность включения в иную культурную среду, тяжело дающееся многим освоение русского языка, отсутствие представлений о нормах и базовых ценностях культуры российского общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности коммуникации в ученическом коллективе и с педагогическим персоналом, нелегко решаемые вопросы освоения учебного материала - основные проблемы, с которыми сталкиваются дети мигрантов [11].

Дети-инофоны изначально являются членами нескольких социумов, где отношение к многоязычию различно. Оно разнится от поддержки до явного неприятия. Негативное отношение окружающих к говорящим на национальном языке приводит к ситуациям непонимания, чувству исключенности из коммуникации и взаимодействия с русскоговорящими детьми.

При включении ребенка-инофона в детский коллектив он вынужден вступить в коммуникативный контакт с русскими сверстниками и в новой для него языковой среде в течение короткого срока овладеть навыками общения на иностранном для него языке. Обучение детей данной категории будет проходить с видимыми трудностями. Однако если не отмечается интеллектуальной задержки и тяжелой речевой патологии, то в течение года ребенок должен успешно адаптироваться в новой для него языковой среде и в дальнейшем учиться достаточно успешно [4].

Чем раньше дети из семей мигрантов овладеют языком межнационального общения, тем свободнее и комфортнее они будут себя чувствовать в социуме, тем лучше они будут подготовлены к обучению в школе. В многочисленных исследованиях указывается на то, что в

дошкольный период дети учатся говорить почти без усилий. Это относится как к родному, так и к другим языкам.

Проблемы в развитии русской разговорной речи у детей-инофонов отражаются и на их общем психическом развитии. Поскольку дети большую часть времени проводят в среде, говорящей на русском языке, который они не всегда понимают и на котором не всегда могут свободно объясниться, то, следовательно, это ведет к ослаблению внимания, к проблемам развития номинативной и обобщающей функций речи, снижению функций познавательной и мыслительной деятельности, деятельности воображения. Дети хуже понимают образовательный программный материал. Проблемы с русским языком находят отражение и в социально-эмоциональной сфере: ребята не усваивают групповых правил, устанавливаемых детским коллективом и педагогическими работниками, затруднено усвоение нравственных норм. Данной категории детей сложно словесно выразить чувства, пояснить свои желания и размышления. На этом фоне отрицательных последствий языковых сложностей, встречаются и оптимистичные наблюдения педагогов, отмечающих, что проблемы с русским языком очень хорошо преодолеваются в ходе их общения с русскоговорящими сверстниками [25].

Детям-инофонам тяжелее воспринимать русский язык, они допускают ошибки, которые русскоговорящие дети не допускают. Связано это с тем, что русский язык второй для них, а значит, определенная языковая система в них уже заложена, поэтому они воспринимают русскую речь, накладывая ее на систему родного языка. Авторами выделяются следующие коммуникативные и языковые ошибки детей-инофонов [28]:

1. Определение рода имен существительных.
2. Образование падежных форм.
3. Образование форм единственного-множественного числа.
4. Употребление предлогов.
5. Ошибки при употреблении глаголов движения.

6. Постановка ударения.
7. Подбор однокоренных слов.
8. Выделение морфем.
9. Неразличение твёрдости-мягкости согласных.
10. Бедность лексического запаса (многочисленные повторы, однообразие синтаксических конструкций) и другие.

Викжанович С.Н. выделяет уровни речевого и коммуникативного развития детей-инофонов [11].

Предпороговый уровень речевого и коммуникативного развития. Ребенок не понимает или понимает отдельные частотные фразы обращенной к нему речи, не владеет лексикой иностранного языка. В качестве коммуникации использует паралингвистические средства речи: мимику, жесты и интонацию.

Пороговый уровень речевого и коммуникативного развития. Понимание обращенной речи возможно только в пределах элементарных фраз в грамматической структуре – глагол в повелительном наклонении и существительное в винительном падеже. При подборе нужного слова ребенок активно пользуется жестами, пытается подобрать известные ему иностранные слова, которые входят в одно семантическое поле с искомой лексемой. Все слова, которыми оперирует ребенок, воспроизводятся им в начальной форме. В основном инофон накапливает первичный лексикон за счет конкретных существительных и небольшого количества глаголов. Грамматическое структурирование предложения грубо аграмматично, так как процесс словоизменения на пороговом уровне развития речи невозможен.

Пороговый продвинутый уровень развития речи и коммуникации. Ребенок пользуется всеми частями речи. Делает попытки изменять окончания слов, но допускает большое количество ошибок. Начинает формироваться связная речь. В предложениях наблюдается пропуск главных и второстепенных членов.

Продвинутый уровень развития речи и коммуникации. Бытовой словарный запас сформирован. Понимание речи достигает низкой возрастной нормы. Начинает формироваться навык словообразования. Становится возможным обучение грамоте и языку. Трудности проявляются в понимании инструкций с временными и пространственными связями, дети не знают обобщающих понятий, не могут назвать части целого предмета, склонны к семантическим заменам, многофункционально используют одно и то же понятие, порой неправильно подбирают синонимы и антонимы к исходному слову, не всегда верно организуют флексии, неадекватно подбирают суффиксы и приставки при образовании новых слов.

Одним из факторов, влияющих на большое количество ошибок в речи билингвального ребенка, называют двойственную языковую ситуацию, при которой родной язык используется только дома, второй язык – только вне дома: родители, таким образом, не помогают в освоении языка и не обращают внимания на ошибки. Кроме того, в некоторых ситуациях родители и дома стремятся говорить с ребенком на языке окружающего социума, при том, что их уровень владения вторым языком далек от уровня владения носителя.

В связи с тем, что у детей-инофонов наблюдается низкий уровень знания языка, возникают различные проблемы психологического характера.

Силантьева Т.А. выделяет следующий ряд проблем, которые могут возникать вследствие проблем с коммуникацией детей-инофонов [48]:

- сложности адаптации в новой культурной, иноязычной среде;
- неприятие незнакомой культуры и традиций;
- интолерантность при коммуникации;
- сложности установления взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;
- возможные пробелы в образовании и воспитании, эмоционально-психологические проблемы, обусловленные утратой привычного образа жизни, травмирующими событиями;

— ослабление функций познавательных процессов.

Степанова А.А. выделяет такую проблему, как этническая отчужденность, которая представляет собой состояние противопоставления детей-инофонов новому языковому и социокультурному пространству, сопровождаемое ощущением изолированности и неприятия, враждебности по отношению к другим индивидам, группам и в целом всему этническому сообществу, в которое он прибыл [50].

Культура и традиции детей, прибывших из других стран, вызывают непонимание и неприятие среди значительной части населения. Часто такое заранее запрограммированное отношение дети «приносят» из семьи. Но проблема обоюдна: зачастую для инофонов является неприемлемым образ жизни коренного населения, а традиции и культура непонятны, что влечет за собой сложности с адаптацией как образовательной организации, так и к стране в целом. Многие из этих детей прочувствовали на себе дискриминацию и ненависть населения в местах предыдущего проживания и часто переживают неприязнь окружения, в которое попадают на новом месте.

Такой опыт воздействует на когнитивные процессы, своеобразие поведения, межличностные отношения, самооценку и в целом на мировоззрение. Специалисты отмечают кардинальные изменения в видении мира, себя и своего будущего.

Способ адаптации зависит от индивидуальных особенностей, способностей, воспитания и возможностей человека. Невозможность адаптироваться, незнание норм поведения приводит к тому, что ребенок не может утвердить себя как значимого члена этого детского коллектива. Дети-мигранты часто сталкиваются с целым комплексом проблем: недостаточная сформированность навыков общения, проявления негативного к ним и их семьям отношения, трудности освоения образовательной программы, сниженная самооценка.

Как указывают Горячев А.Ю., Панькова А.А., Силантьева Т.А., данной категории детей, как правило, характерны чувства подавленности,

психической неуравновешенности, неспособность конструктивно вступить в контакт, наладить нормальный диалог со сверстниками и взрослыми, обозначить свою личностную позицию в социуме и, в частности, в группе, отсутствие элементарных представлений о способах эмоциональной саморегуляции. Все это влечет за собой неадекватные защитные реакции [21, 36, 48].

Эмоциональная составляющая сопровождает совладающее поведение личности в критических жизненных ситуациях. Смена окружения, правил поведения и круга общения студентом-иностранцем могут вызвать такие критические ситуации, как стресс, фрустрация и внутриличностный конфликт [10, 41].

Эмоциональные переживания (тревога, депрессия, гневные реакции, чувство бессилия), что сопровождают протекание таких конфликтов, представляются для личности как значимая психологическая проблема, вызывающая внутреннюю работу на преодоление конфликта [41].

Таким образом, дети-инофоны представляют собой категорию детей, чьи родители мигрировали недавно. На начальных этапах ассимиляции иностранной семьи в русскоязычную популяцию владение русским языком у детей этой категории находится на начальном или пороговом уровне. Детей-инофонов подразделяют на не говорящих по-русски (плохо говорящих), владеющих языком на разговорном уровне, свободно владеющих языком. Основными проблемами детей-инофонов являются культурные и языковые, а также сложности адаптации, неприятие незнакомой культуры и традиций, пробелы в образовании и воспитании, эмоционально-психологические проблемы, обусловленные утратой привычного образа жизни, травмирующими событиями; и, как возможное следствие – ослабление функций познавательных процессов. Для того, чтобы избежать описанных выше психологических проблем, необходимо развивать у детей-инофонов коммуникативные универсальные учебные действия.

1.2. Коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников

В последнее время в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От знаний, умений и навыков как основных итогов образования, произошёл переход к пониманию обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе. Важнейшим приоритетом начального общего образования становится развитие личности через развитие универсальных учебных действий, в особенности коммуникативных [40].

Категория «универсальных учебных действий» (УУД) введена федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) общего образования и прямо или косвенно фигурирует во всех его разделах. Вместе с тем, категория универсальных учебных действий не является абсолютно новой для педагогической науки и имеет вполне определенные предпосылки в педагогической теории и практике.

Универсальные учебные действия в широком смысле представляют собой умение ребенка учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В узком смысле (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия обучающегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [6].

По мнению Савинова С.В., универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с

другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития [43, с. 90].

Выделяют следующие функции универсальных учебных действий [44]:

1. Обеспечение возможностей обучающегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и исправлять необходимые средства и способы их достижения, контролировать, оценивать процесс и результат деятельности;

2. Создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию.

Концепция формирования универсальных учебных действий представлена в Федеральном государственном образовательном стандарте, методологической основой создания которого является системно-деятельностный подход. На данный момент согласно требованиям ФГОС универсальные учебные действия являются ведущими планируемыми результатами обучения и способствуют развитию умений, навыков, компетентностей, создают условия для развития и самореализации личности.

Асмоловым А.Г. были выделены четыре группы универсальных учебных действий, к которым относятся [6]:

- личностные (обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию обучающихся);
- регулятивные (обеспечивающие обучающимся организацию своей учебной деятельности);
- познавательные (включающие общеучебные, логические, знаково-символические действия, а также постановку и решения проблемы);
- коммуникативные (обеспечивающие социальную компетентность обучающихся, умение строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми).

Коммуникативные универсальные учебные действия представляют собой действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную ориентацию обучающихся на позиции других людей, умение

слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [19].

В группу коммуникативных действий входят:

- речевые действия как средства регуляции собственной деятельности обучающихся. К этим действиям относится речевое отображение чувств, мыслей, содержание совершаемых действий в виде социализированной речи или внутренней речи;

- проектирование учебного сотрудничества со сверстниками и педагогическими работниками, которое включает в себе определение цели и способов взаимодействия, способность брать ответственность за организацию совместной деятельности, умение с помощью вопросов извлекать недостающую информацию, умение разрешать разногласия в ходе взаимодействия, контроль, оценка, коррекция этапов сотрудничества;

- способность действовать с учетом позиции партнера по коммуникации. Данная способность включает в себя представление о возможности существования различных точек зрения, умение убедительно обосновать свою позицию в рассматриваемом вопросе, анализируя разные точки зрения приходить к единому выводу;

- умение правильно выстроить общение с партнером по совместной деятельности. К этому коммуникативному действию относятся такие умения как, умение полно и точно выражать свои мысли, используя при этом монологические и диалогические формы речи в соответствии с синтаксическими и грамматическими нормами языка, умение предоставить содержание в устной и письменной форме;

- умение выстраивать сотрудничество и взаимодействие согласно морально-этическим и психологическим принципам. Под этим умением подразумевается уважительное отношение к партнёру по сотрудничеству и к

его точке зрения, стремление устанавливать отношения, основанные на доверии, взаимопонимании и эмпатии.

Коммуникативные универсальные учебные действия занимают особенное место в комплексе универсальных учебных действий, так как именно от способности адекватно воспринимать информацию, умение работать с разными видами информации, обладанием коммуникативных навыков зависит не только учебная деятельность младшего школьника, но и успешность во всей его последующей жизни.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предлагает представлять содержание и структуру коммуникативных универсальных учебных действий следующими тремя основными аспектами коммуникативной деятельности [57]:

1. Коммуникация как взаимодействие – направлена на учёт позиции собеседника.

2. Коммуникация как кооперация (сотрудничество). Главным является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности.

3. Коммуникация как условие интериоризации образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям.

Асмолов А.Г. относит к коммуникативным универсальным учебным действиям [6]:

– умение спланировать учебное сотрудничество с учителем и одноклассниками, что включает постановку цели, способов взаимодействия, функций участников;

– постановку вопросов, которые направлены на сотрудничество при поиске и сборе информации;

– разрешение конфликтных ситуаций, то есть, раскрытие проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и их реализацию;

– управление поведением партнера, включающего контроль, коррекцию и оценку его действий; умение достаточно полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Тюрикова С.А выделяет структуру коммуникативных учебных действий, которая может включать в себя следующие компоненты [54]:

1. Когнитивный компонент, который предполагает представления младших школьников о возможных видах коммуникации (на родном и иностранном языках, опосредованной и непосредственной, устной и письменной, речевой и неречевой).

2. Аксиологический компонент представляет собой мотивы и цели коммуникации, к которым можно отнести: информационный запрос, обмен информацией, презентацию, убеждение, мотивированный отказ, эмоциональное самовыражение.

3. Интерактивный компонент включает универсальные и предметные коммуникативные действия, а также способы коммуникации: диалог, монолог, высказывание, сообщение, дискуссия, вопрос, диспут, выступление, аргументация, отрицание, телефонный разговор, письмо, SMS, телеграмма.

4. Эмпирический компонент предполагает рефлексии коммуникации на основе содержания, коррекции способов и оценки достижения цели коммуникации.

Развивать коммуникативные универсальные учебные действия необходимо на всех уровнях образования, начиная еще с дошкольной образовательной организации. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования существуют

определенные целевые ориентиры, на этапе завершения данного этапа (к 7 годам) [16]:

- обучающийся обладает установкой положительного отношения к другим людям и самому себе; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;

- способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- обучающийся достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности.

Данные положения свидетельствуют о необходимости развития предпосылок коммуникативных универсальных учебных действий еще в дошкольном детстве для возможности освоения образовательной программы школы.

От дальнейшей сформированности в начальной школе уровня коммуникативного развития зависит успешность обучения и самореализации не только в школе, но и в дальнейшем профессиональном становлении человека. Недостаточное общение со взрослыми и усиливающийся неконтролируемый поток информации, которую не готов критически оценивать школьник, оказывают неблагоприятное влияние на коммуникативное развитие детей. Именно поэтому особое внимание развитию коммуникативных универсальных учебных действий уделяют в начале школьного обучения [16].

Дроздова О.А. в своих работах указывает, что коммуникативные УУД влияют на саморазвитие школьника, которое можно наблюдать в следующих аспектах [17]:

– обучающий аспект: овладение младшими школьниками диалогической и монологической формами речи; умение обмениваться знаниями внутри коллектива сверстников для принятия результативных общих решений; умение получать с помощью вопросов необходимую информацию и работать с ней; умение излагать мысли в устной и письменной формах;

– развивающий аспект: умение ребенка прогнозировать мнения других людей; его способность к самосознанию и рефлексии;

– воспитательный аспект: умение уважительно относиться к партнеру по общению; способность взять инициативу на себя при организации и принятии коллективного решения; умение адекватно реагировать на мнения и нужды других людей; стремление доверять и помогать друг другу в выполнении задания;

– социальный аспект: умение понимать и адекватно реагировать на мнения, не совпадающих с личной точкой зрения обучающихся; понимание и осознание существования различных точек зрения и умение выработать коллективную позицию, обосновать, доказать свое мнение; способность организовывать деловые отношения и результативное сотрудничество; умение обеспечить бесконфликтную коллективную работы в команде.

Сформированность коммуникативных УУД определяют коммуникативную успешность младшего школьника. В научной работе Гришановой И.А. выделяются следующие критерии коммуникативной успешности [14]:

– когнитивный – способность определять собственные затруднения в коммуникативной сфере;

– поведенческий – способность управлять своим поведением для создания благоприятной коммуникацией;

– эмотивный – способность управлять собственным эмоциональным состоянием.

По указанным критериям Гришанова И.А. выделяет уровни коммуникативной успешности детей младшего школьного возраста.

Высокий уровень свойственен обучающимся, у которых сформированы коммуникативные умения: обучающийся проявляет интерес и самостоятельность в общении, владеет диалогической и монологической формами речи, с положительной критикой относится к результатам общения, способен контролировать свое эмоциональное состояние.

Средний уровень свойственен обучающимся, которые стремятся к общению и сотрудничеству, но имеют такие затруднения, как неспособность ориентироваться в ситуации общения, адекватно оценивать результаты общения, низкая способность контролировать собственное эмоциональное состояние. Обучающиеся с ниже средним уровнем сформированности коммуникативной успешности характеризуются еще большими затруднениями в ситуациях общения, чем учащиеся со средним уровнем.

Низкий уровень сформированности коммуникативной успешности характерен для обучающихся, у которых слабо выражен интерес к общению и взаимодействию или полностью отсутствует, обучающиеся не умеют контролировать собственное эмоциональное состояние и им трудно соблюдать правила поведения при взаимодействии со сверстниками и учителями [14].

Таким образом, коммуникативные универсальные учебные действия являются одним из видов универсальных учебных действий, который представляет собой действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий определяют коммуникативную успешность младшего школьника, ее критерии: когнитивный, поведенческий, эмотивный. В соответствии с ними выделяют уровни коммуникативной успешности младших школьников высокий, средний, низкий.

1.3. Способы развития коммуникативных универсальных учебных действий инофонов

При включении ребенка-инофона в детский коллектив он вынужден вступить в коммуникативный контакт с русскоговорящими сверстниками и в новой для него языковой среде овладеть навыками общения на иностранном языке. Обучение детей данной категории будет проходить с видимыми трудностями. В связи с этим в образовательных организациях применяют различные формы и методы развития коммуникативных универсальных учебных действий инофонов.

Хасанов О.А. указывает, что методика и технология обучения русскому языку и развитию коммуникативных навыков детей-инофонов находятся в стадии становления. Поэтому педагог, работающий с данной категорией обучающихся, должен, в первую очередь, познакомиться с общими положениями методики обучения русскому языку как иностранному и осознать специфику обучения детей неродному языку и на неродном языке. При этом необходимо учитывать тот факт, что некоторые учащиеся всё ещё воспитываются в ситуации двуязычия, и поэтому содержание обучения может варьироваться в зависимости от того, каковы степень владения русским языком этими учащимися, сфера использования русского языка и освоенные типы речевой деятельности [32].

Педагоги и лингвисты указывают, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий детей-инофонов следует начинать с изучения языка: пополнения словарного запаса, правильности построения слов и предложений, адекватности применения тех или иных слов.

Баклашова О.В., Стурикова М.В. пишут, что развитие коммуникации на неродном языке должно строиться с учетом следующих принципов [53]:

– принцип обязательной коммуникативной направленности и функциональности обучения (обучение должно быть организовано в условиях, максимально приближенных к естественным, в связи с этим на

занятиях используются учебные, в том числе проблемные, ситуации, коллективные формы работы);

- принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и их различным сторонам;

- принцип единства приобретения знаний и умений и формирования их практического использования (взаимосвязи языковой и речевой компетенций при их формировании);

- принцип концентрической организации материала предполагает его распределение по циклам-концентрам; в каждом последующем концентре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым;

- принцип минимизации ограничивает содержание и объем учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения.

- принцип соотнесенности с родным языком обучающихся.

Мамонтова С.Г. при развитии коммуникативных универсальных учебных действий и обучению русскому языку предлагает использовать лингвосоциокультурный метод и коммуникативный метод [30].

Один из самых серьезных и всеобъемлющих методов изучения иностранного языка является лингвосоциокультурный, предполагающий апелляцию к такому компоненту, как социальная и культурная среда.

Раньше следили за правильностью речи; теперь, помимо этого, стремятся повышать ее содержательность. Важен смысл передаваемой информации, то есть коммуникативный уровень, потому что в любом случае конечная цель общения - быть понятым.

Лингвосоциокультурный метод включает два аспекта общения - языковое и межкультурное. Для обучающегося важен не столько высокий уровень чтения, письма, перевода, а «лингвосоциокультурная компетенция» - способность понимать и использовать язык в условиях его культуры.

Цель данного метода - облегчение понимания собеседника, формирование восприятия на интуитивном уровне. Поэтому каждый

учащийся должен относиться к языку, как к зеркалу, в котором отражаются география, климат, история народа, условия его жизни, традиции, быт, повседневное поведение, творчество.

Мамонтова С.Г. указывает, что лингвосоциокультурная методика базируется на следующей аксиоме: «В основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Мы познаем мир посредством мышления в определенном культурном поле и пользуемся языком для выражения своих впечатлений, мнений, эмоций, восприятия» [30].

Первую строчку в рейтинге популярности методик активно удерживает собственно коммуникативный метод, который, как следует из его названия, направлен на практику общения обучающихся.

Основными составляющими, на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух) повышенное внимание уделяется двум последним.

Основная цель этой методики – научить ребенка-инофона сначала свободно говорить на языке, а потом думать на нем. Механические воспроизводящие упражнения при использовании коммуникативного метода отсутствуют: их место занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, сравнения и сопоставления, подключающие не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно. Весь комплекс приемов помогает создать некую среду, в которой должны «функционировать» обучающиеся инофоны:

- читать,
- общаться,
- участвовать в ролевых играх,
- излагать свои мысли,
- делать выводы.

Язык очень тесно переплетен с культурными особенностями страны, следовательно, обучение непременно включают страноведческий аспект.

Нужно дать человеку возможность легко ориентироваться в поликультурном мире.

Во главу угла ставится популярный ныне индивидуальный подход. Большой акцент при овладении данной методикой делается на использование аудио-, видео- и интерактивных ресурсов. Благодаря разнообразию методических приемов ускоряется процесс формирования навыков, необходимых человеку в современной деловой жизни (умение делать доклад, проводить презентации, вести переписку и т.д.).

Многие педагоги и филологи придают большое значение на начальной стадии изучения русского языка как неродного методу сравнения с родным языком, который хорошо известен учащимся. Так, Щерба Л.В. говорил, что «изучение второго языка, особенно на начальном этапе, всегда происходит с оглядкой на родной язык» [60].

Стурикова М. В. предлагает в развитии коммуникативных универсальных учебных действий и обучению русскому языку использовать контрастивную методику [30]. Она представляет собой сопоставительное изучение «...двух, реже нескольких языков для выявления их сходств и различий на всех уровнях языковой структуры» и может стать основой для изучения русского языка как неродного [61]. Конечной целью контрастивной методики является сопоставление соотносимых языков в целом, включающее все структурные уровни языка: фонетический, морфологический, лексический, фразеологический, синтаксический и использование этих фактов в преподавании русского как неродного. Один из сопоставляемых языков квалифицируется как эталон, как правило, эталоном становится родной язык, а с ним по сходству и различиям сопоставляется изучаемый (русский) язык, иногда сопоставление осуществляется и в направлении от родного языка к русскому.

Калашникова Е.М. в своих работах ссылается на сознательно-практический и аудиовизуальный методы.

Сознательно-практический метод. В научной литературе данный метод также называют когнитивным. Цели обучения в этом методе формулируются как: практическое овладение языком в четырех основных видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письме), развитие речевых навыков и умений. Подход к освоению языка и коммуникации на нем - сознательный, но при этом, в отличие от грамматико-переводного метода, практическое владение языком не смешивается с теоретическими знаниями о строении языковой системы. Поэтому не меньшая роль, чем системному изучению грамматики и лексики, отводится интенсивной тренировке языковых и речевых навыков и умений при помощи упражнений различного типа.

Аудиовизуальный метод — это метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, преимущественно из сферы обиходно-бытового общения и в устной форме при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности, представленной в виде иллюстраций в учебнике, диафильмов и кинофильмов. Последние используются в качестве основного средства семантизации и активизации учебного материала и призваны обеспечить зрительно-слуховой синтез [22].

Также выделяются важные приемы в формировании развития речи и коммуникативных универсальных учебных действий детей-инофонов, к которым относятся:

- показ предмета, действия или признака, называемого словом;
- предъявление соответствующей иллюстрации;
- перевод слова на родной язык;
- морфемный или словообразовательный анализ слова;
- обращение к этимологии слова;
- подбор синонимов и (или) антонимов;
- элементарное определение понятия на родном или русском языках.

Обучение русскому языку и совершенствование коммуникации возможно только через развитие общей культуры, формирующей знания инофонов о реалиях жизни народа, к которым относятся явления не только повседневной, но и духовной жизни народа, его история, традиции.

Как указывает Стурикова М. В., важными в данном аспекте представляются литературные произведения, без знания которых невозможно полноценное обучение инофонов русскому языку. Исходя из этого, включение в учебный процесс литературных текстов является неотъемлемой задачей. В связи с тем, что художники слова обращаются в своих произведениях к «вечным» темам, у данной категории обучающихся появляется возможность не только глубже познакомиться с языком страны пребывания, но и расширить кругозор: инофоны знакомятся с русской культурой, историей и современностью. Очень часто инофоны, изучающие русский язык с использованием литературных произведений, нуждаются в комментариях к тексту, пояснении той или иной ситуации, эпизода текста и др., выходящими за пределы собственно лингвистики [53].

Соловьева О.В. указывает, что одной из форм по развитию коммуникативных универсальных учебных действий является тренинг. В задачи такого тренинга входит: расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения; отработка навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми; овладение навыками эффективного слушания; активизация процесса самопознания и самоактуализации; расширение диапазона творческих способностей и т.д. [49].

Также Мерзлякова Н.С. в работе предлагает использовать деловые игры. Они применяются как форма обучения и контроля с целью активизации речемыслительной деятельности, активного усвоения лексики и речевых клише, воспитания культуры общения, тренировки неподготовленной речи и развития умения спонтанного реагирования в процессе коммуникации. Активное использование деловых игр способствует

развитию языковых навыков в специфической технической области, моделирует в той или иной степени реальную ситуацию формирования команды, ситуации межличностного общения [31].

Ролевая игра как метод развития коммуникативных навыков представляет собой способ моделирования психологической ситуации, вырабатывающий те или иные психологические и социальные навыки.

Формирование коммуникативных умений, в процессе общения в ролевой игре обучающихся осуществляется поэтапно и состоит в следующем [20]:

- раскрытие обучающимся значения коммуникативных умений;
- ознакомление детей с содержанием и структурой умений при распределении ролей;
- включение детей в выполнение совместных игровых заданий по овладению коммуникативными умениями;
- совершенствование усвоенных школьниками коммуникативных умений в их творческой деятельности.

По мнению Сапожниковой О. Б. и Петрик Т. А., высокой эффективностью обладает песочная терапия в работе с детьми по коммуникативному развитию. Игры на песке с фигурками особенно эффективны в работе с детьми, у которых имеются трудности в общении, в выражении своих мыслей, чувств и переживаний. В процессе занятий песочной терапией, такие дети так увлеченно делают постройки из песка, что забывают о своих недостатках и начинают свободно общаться, смело вступают в диалог, высказывают свое мнение, т.е. проявляют свои коммуникативные способности [46].

Романова С. А. описывает программу психологического сопровождения обучающихся – иностранцев [41], в которой стоят следующие задачи:

1. Знакомство с русской культурой, обычаями, правилами поведения, а также формирование толерантного отношения русских обучающихся к приезжим иностранцам;
2. Развитие способности у инофонов свободно общаться на русском языке с представителями русской культуры;
3. Формирование навыков, способствующих доминированию психологически комфортного состояния личности иностранца как в благоприятных, так и в трудных ситуациях;
4. Обучение иностранных обучающихся умению оптимизировать свое эмоциональное состояние.

Программа состоит из нескольких блоков. Первый блок включает в себя межкультурное взаимодействие, поскольку соответствующие проблемы, возникают у обучающихся в связи со спецификой культуры, к которой они принадлежат. Данный блок программы, основанный на социальном компоненте адаптации, будет включать в себя работу с продуктами когнитивной деятельности, которые оказывают влияние на восприятие инофона различных национальностей друг друга. Весь процесс адаптации рассматривается нами со стороны как личностной адаптации обучающегося-иностранца к новому культурному пространству, так и адаптации социальной среды, в лице русского населения к его личности. Приметным является факт, что межличностные конфликты возникают редко, а если и возникают, то только со стороны жителей той местности, в которую попадает иностранец [24].

Второй блок программы основан на реализации психологического компонента адаптации. Работа этого блока будет направлена исключительно на личность иностранного обучающегося. Так, эмоциональное состояние прибывшего инофона будет влиять на его психологическую адаптацию. Эмоциональное состояние является целостным обобщенным параметром, который в свою очередь также является и достаточно информативным. Эмоции представляют собой основу психических образований и процессов

ощущения, восприятия, памяти, представлений, мышления, воображения, внимания, деятельности и поведения. Работа в рамках данного блока будет направлена на формирование у инофонов навыка стабилизации своего эмоционального состояния. [41].

Таким образом, способы развития коммуникативных универсальных учебных действий инофонов включают в себя различные группы приемов и методов, как собственно речевые, так и психолого-педагогические.

Выводы по главе I

В настоящее время в России наблюдается миграционный прирост. В связи с этим в образовательных организациях возрастает число детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком.

Дети-инофоны представляют собой категорию детей, чьи родители мигрировали недавно. На начальных этапах ассимиляции иностранной семьи в русскоязычную популяцию владение русским языком у детей этой категории находится на начальном или пороговом уровне. Детей-инофонов подразделяют на не говорящих по-русски (плохо говорящих), владеющих языком на разговорном уровне, свободно владеющих языком. Основными проблемами детей-инофонов являются культурные и языковые, а также сложности адаптации, неприятие незнакомой культуры и традиций, пробелы в образовании и воспитании, эмоционально-психологические проблемы, обусловленные утратой привычного образа жизни, травмирующими событиями; и, как возможное следствие – ослабление функций познавательных процессов. Для того, чтобы избежать описанных выше психологических проблем, необходимо развивать у детей-инофонов коммуникативные универсальные учебные действия.

Коммуникативные универсальные учебные действия являются одним из видов универсальных учебных действий, который представляет собой действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную

ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий определяют коммуникативную успешность младшего школьника, ее критерии: когнитивный, поведенческий, эмотивный. В соответствии с ними выделяет уровни коммуникативной успешности младших школьников высокий, средний, низкий.

Для развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей-инофонов авторами психологической и педагогической теории предлагаются различные методы: лингвосоциокультурный, коммуникативный метод, сознательно-практический, аудиовизуальный. Также авторы выделяют такие методы как: тренинг, деловая и ролевая игра.

Разработанная Романовой А.С. программа психологического сопровождения обучающихся – иностранцев состоит из блоков, которые включают в себя формирование способности у инофонов свободно общаться на русском языке с представителями русской культуры, а также навыков, способствующих доминированию психологически комфортного состояния личности иностранца как в благоприятных, так и в трудных коммуникативных ситуациях.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы демонстрирует необходимость разработки методических рекомендаций по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей-инофонов.

Глава 2. Опытнo-поисковая работа по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов

2.1. Методы и организация изучения развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов

Изучение развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов осуществлялось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школе № 119 г. Екатеринбурга.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 119 (далее МБОУ СОШ №119 или Учреждение) создано в целях реализации прав граждан на получение общего образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

Целью деятельности Учреждения в соответствии с Уставом является формирование общей культуры личности обучающихся на основе федеральных государственных образовательных стандартов, создание основы формирования технической культуры, развития интеллектуальных возможностей обучающихся, воспитание деловой, социально-адаптированной, творческой личности гражданина Российской Федерации [55].

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 119 расположена в Горнозаводском микрорайоне Железнодорожного района города Екатеринбурга. Район достаточно изолирован: с трех сторон (запада, юга и севера) ограничен железнодорожными путями и из него есть лишь три выезда в соседние районы.

Жилой район, в котором расположена образовательная организация, поликультурный. В нем проживает достаточно большое число мигрантов, вынужденных переселенцев, чьи дети также посещают МБОУ СОШ №119.

Педагогический состав МБОУ СОШ №119 составляет 21 работников, из них 5 педагогических работников – учителя начальных классов, 1 – педагог-психолог.

В 2019/2020 учебном году образовательная организация насчитывала 631 обучающегося. Всего в образовательной организации классов 26, средняя наполняемость классов составляет 24 человека.

В начальной школе (1 – 4 класс) обучается 309 человек, в среднем звене (5-9 класс) – 296 человек, в старшей школе (10-11 класс) – 25 обучающихся.

В 2019/2020 учебном году в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 119 функционирует 2 первых класса. Общая численность обучающихся 48 человек. Среди обучающихся достаточно высокое число детей-мигрантов.

Изучение развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов осуществлялось в 1 «б» классе. Количество обучающихся – 24 человека. Национальный состав обучающихся неоднородный (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

Национальный состав обучающихся в 2019/2020 учебном году

№ п/п	Гражданство обучающихся	Абсолютное число обучающихся (чел.)	Относительное число обучающихся (%)
1	Российская Федерация	9	37,5
2	Таджикистан	7	29,1
3	Азербайджан	3	12,5
4	Кыргызстан	2	8,3
5	Армения	2	8,3
6	Казахстан	1	4,3
	Итого	24	100



Рисунок 1. Национальный состав обучающихся в 2019/2020 учебном году

Таким образом, школа работает в неоднородном национальном контексте, 62% обучающихся 1 «б» класса в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 119 дети мигрантов, которые не являются носителями русского языка, то есть дети-инофоны.

Изучение развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов осуществлялось с помощью следующих методов: анкетирование, опрос, проективные методики.

Анкетирование представляет собой метод массового сбора материала с помощью анкеты.

Анкетирование – метод эмпирического исследования, основанный на опросе значительного числа респондентов и используемый для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлениях [20, с. 85].

По мнению Мардахаева Л. В., анкетирование – это вид опроса, основанный на опосредованном взаимодействии опрашивающего и

опрашиваемого, при котором последний самостоятельно заполняет бланк, содержащий перечень вопросов [42, с. 23].

Вопросы анкеты специально подобраны, расположены в логической последовательности. При разработке анкеты можно предусмотреть стандартные варианты ответов. При обработке результатов анкетирования исследователь имеет возможность применить методы математической обработки полученных данных. Анкетирование используется для получения информации о типичности тех или иных явлений в среде большого количества испытуемых

Анкета является одним из условий получения объективно значимых результатов о различного рода опросах населения. Поэтому разработке анкеты социологи и психологи придают особое значение. Созданию анкеты предшествует длительный этап разработки программы исследований, так как в анкету закладываются гипотезы, сформулированные задачи, которые предстоит решить в ходе психологического исследования. Следует помнить, что при разработке анкеты исследования встречаются трудности, которые психолог непременно должен себе представлять, если не учитывать особенностей формулировки вопросов в анкете, то даже при соблюдении всех остальных требований методики психологического исследования можно получить ошибочные результаты.

Анкета включает три смысловые части:

- вводную, в которой содержится цель и мотивировка анкетирования, подчеркивая значимость участия в нем респондента, гарантируется тайна ответов и четко излагаются правила заполнения анкеты;
- основную, состоящую из перечня вопросов, на которые надлежит дать ответы;
- социально-демографическую, призванную выявить биографические данные и социальное положение опрашиваемого [42, с. 85].

Анкетные опросы классифицируют, прежде всего, по содержанию и конструкции задаваемых вопросов. Различают открытые опросы, когда

респонденты высказываются в свободной форме. В закрытом опросном листе все варианты ответов заранее предусмотрены. Полузакрытые анкеты комбинируют обе процедуры [35].

Анкета заполняется опрашиваемым самостоятельно, поэтому ее конструкция и все комментарии должны быть предельно ясны для респондента.

Опросные методы изучения психолого-педагогических проблем сравнительно просты по организации и универсальны как средства получения данных широкого тематического спектра.

Цель опроса состоит в получении информации об объективных и субъективных фактах со слов опрашиваемых.

Опрос выступает как основное средство сбора первичной информации - для получения данных, позволяющих измерить взаимосвязь изучаемых переменных. При этом особое значение приобретают стандартизация методики опроса и определение достоверности полученной информации. Если программа исследования предусматривает экспериментальную процедуру, опрос может использоваться с целью выявления основных критериев экспериментальной и контрольной групп как до начала эксперимента, так и после его окончания.

Опрос служит для уточнения, расширения и контроля данных, полученных как другими методами, так и путем той или иной формы опроса. В последнем случае нередко материалы анкетирования дополняются данными интервью. При этом повторно опрашивается некоторая часть лиц, входящих в выборочную совокупность.

Проективные методики представляют собой один из методов диагностики, группа методик диагностики личности, для которых характерен в большей мере целостный, глобальный подход к оценке личности, а не выявление отдельных ее черт.

Проективный метод характеризуется созданием экспериментальной ситуации, допускающей множественность возможных интерпретаций при

восприятию ее испытуемыми. Наиболее существенным признаком проективных методик является использование в них неопределенных стимулов, которые испытуемый должен сам дополнять, интерпретировать, развивать и т. д.

В научной психолого-педагогической литературе выделяются следующие проективные методики [42]:

- конститутивные (испытуемому предлагают какой-либо аморфный материал, которому он должен придать смысл.);
- конструктивные (предлагаются оформленные детали (фигурки людей, животных, модели их жилищ и пр.) из которых нужно создать осмысленное целое и объяснить его).
- интерпретативные (испытуемому предлагаются таблицы-картины, на которых изображены неопределенные ситуации, о которых необходимо составить рассказ с указанием того, что привело к такому выводу);
- катартические (осуществление игровой деятельности в особо организованных условиях);
- рефрактивные. Личностные особенности, скрытые мотивы исследователь стремится диагностировать по тем произвольным изменениям, которые вносятся в общепринятые средства коммуникации, например речь, почерк;
- рефрактивные. Личностные особенности, скрытые мотивы исследователь стремится диагностировать по тем произвольным изменениям, которые вносятся в общепринятые средства коммуникации, например речь, почерк;
- экспрессивные (осуществление испытуемыми изобразительной деятельности, рисунок на свободную или заданную тему);
- импрессионные. Эти методики основываются на изучении результатов выбора стимулов из ряда предложенных;
- аддитивные (от обследуемых требуется завершение имеющего начало предложения, рассказа или истории).

Определение развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов осуществлялось в соответствии с указанной в главе 1 структуры коммуникативных универсальных учебных действий нами были подобраны методики, удовлетворяющие компоненты данной структуры (табл. 2).

Таблица 2

Методики изучения развития коммуникативных универсальных учебных действий в соответствии с компонентами структуры УУД

№ п/п	Компонент коммуникативных УУД	Методика	Цель
1	Когнитивный	Анкетирование «Формирование знаний и навыков общения на русском языке детей- инофонов»	Определение знаний и умений построения коммуникации на русском языке, навыков общения и взаимодействия.
2	Аксиологический	Опрос «Потребность в общении» О.П. Елисеев	Определение потребности и мотивации детей- инофонов во взаимодействии и коммуникации.
3	Интерактивный	Проективная методика Р. Овчаровой «Ковер»	Умение взаимодействовать, строить диалог и понимать собеседника, навыки группового взаимодействия
4	Эмпирический	Опрос В.В. Бойко «Эмпатические способности»	Определение сформированности эмоционально- чувственного отношения к собеседнику

Анкетирование «Формирование знаний и навыков общения на русском языке детей-инофонов» подразумевает участие родителей детей-инофонов. Анкетирование проводится как коллективно (на родительском собрании), также может проводиться индивидуально.

Анкета состоит из 7 вопросов. Вопросы имели закрытый и полузакрытый характер. Анкета представлена в приложении (прил. 1).

Опрос «Потребность в общении» О.П. Елисеева. Детям предлагаются 10 утверждений, на которые они должны ответить «да» или «нет». За каждый ответ ставится 1 балл. Складывается сумма ответов «да» за 1, 2, 3, 6, 7. Складывается сумма ответов «нет» за 4, 5, 8, 9, 10.

Данный опрос может проводится индивидуально или фронтально.

Результаты опроса распределяются по уровням: высокий, средний, низкий (табл. 3).

Таблица 3

Уровень потребности в общении

Уровень	Количество баллов	Характеристика
Высокий	9-10	Ребенок предпочитает быть на людях; ищет новых друзей; в общении открытый; делится с другими собственными переживаниями
Средний	5-8	Ребенок имеет устойчивый круг общения, в который новые люди включаются избирательно.
Низкий	1-4	Ребенок скрытный; контактирует с узким кругом людей; озабочен мнением о себе; не делится собственными переживаниями с другими.

Проективная методика «Ковер», разработанная Р. Овчаровой проводится по подгруппам на уроке. Проведение в урочное время связано с тем, что на уроке дети наиболее адекватно принимают на себя социальную

роль «ученика» и чувствуют ответственность за выполнение определенного задания.

Учитель делит детей на произвольные команды, которые работают за отдельными столами. На каждом столе имеются совершенно одинаковые наборы всевозможных фигур (квадратов, треугольников, прямоугольников, овалов, окружностей и др.), выполненных из цветной бумаги. Это позволяет создать равноценные условия работы для всех групп. Далее каждой команде предлагается изготовить один, общий ковёр. При этом педагог демонстрирует образцы нескольких готовых ковров.

На основе анализа этих образцов коллективно с детьми устанавливаются общие признаки любого ковра, которые одновременно для учеников являются правилами выполнения работы и средствами контроля:

- а) наличие центрального рисунка;
- б) одинаковое оформление углов;
- в) симметричное расположение деталей относительно центра.
- г) одинаковое цветовое решение.

Результаты опроса распределяются по уровням: высокий, средний, низкий (табл. 4).

Таблица 4

Уровень потребности в общении

Уровень	Количество баллов	Характеристика
Высокий	4 балла	Наличие центрального рисунка, одинаковое оформление углов, симметричное расположение деталей относительно центра. Детали одинаковые по цвету.
Средний	3 балла	Наличие одной ошибки, детали одинаковые по цвету.
Низкий	0-2 балла	Более 2 ошибок.

Успех совместной деятельности зависит от того, насколько умело дети смогут организовать, распределить обязанности и договориться между собой.

«Эмпатические способности» В.В. Бойко. Учащимся предлагается 10 утверждений и при согласии с ними они должны поставить рядом с номером утверждения знак «плюс», а при несогласии знак «минус». По 1 баллу начисляется за ответы «плюс» по утверждениям 1, 2, 4, 6, 7, 9 и за ответы «минус» по утверждениям 3, 5, 8, 10.

Данный опрос может проводиться индивидуально или фронтально.

Результаты опроса распределяются по уровням: высокий, средний, низкий (табл. 5).

Таблица 5

Уровень эмпатических способностей

Уровень	Количество баллов	Характеристика
Высокий	9-10	Ребенок умеет понимать эмоциональное состояние, поведение другого человека; умеет выслушать и принять точку зрения партнёра
Средний	5-8	Ребенок не всегда понимает эмоциональное состояние, поведение другого человека; не всегда выслушивает и принимает точку зрения партнёра.
Низкий	1-4	Ребенок затрудняется понять эмоциональное состояние другого человека; не умеет выслушать и принять точку зрения партнёра.

Таким образом, изучение развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов осуществлялось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школе № 119 г. Екатеринбурга. Определение развития

коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов осуществлялось в соответствии с указанной в главе 1 структуры коммуникативных универсальных учебных действий нами были подобраны методики, удовлетворяющие компоненты данной структуры, с помощью следующих методов: анкетирование, опрос, проективные методики.

2.2. Анализ результатов изучения развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов

В диагностике развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов принимали участие 15 респондентов, имеющих детей-инофонов или сами дети-инофоны.

На первом этапе изучения развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов было проведено анкетирование родителей детей-инофонов «Формирование знаний и навыков общения на русском языке детей-инофонов» в анкетировании принимали участие 15 респондентов.

Первый вопрос анкеты предполагал определение родного языка ребенка и родителей, а также понимания приближен ли язык, на котором говорит семья к русскому языку (табл. 6, рис. 2).

Таблица 6

Языковая идентификация респондентов

№ п/п	Язык, на котором говорят	Число (%)
1	русский язык	1
2	Азербайджанский	3
3	армянский	2
4	Грузинский	0
5	Дагестанский	0
6	Киргизский	2
7	Молдавский	0
8	Таджикский	7

9	Татарский	0
10	Узбекский	0
11	Украинский	0
12	Чеченский	0

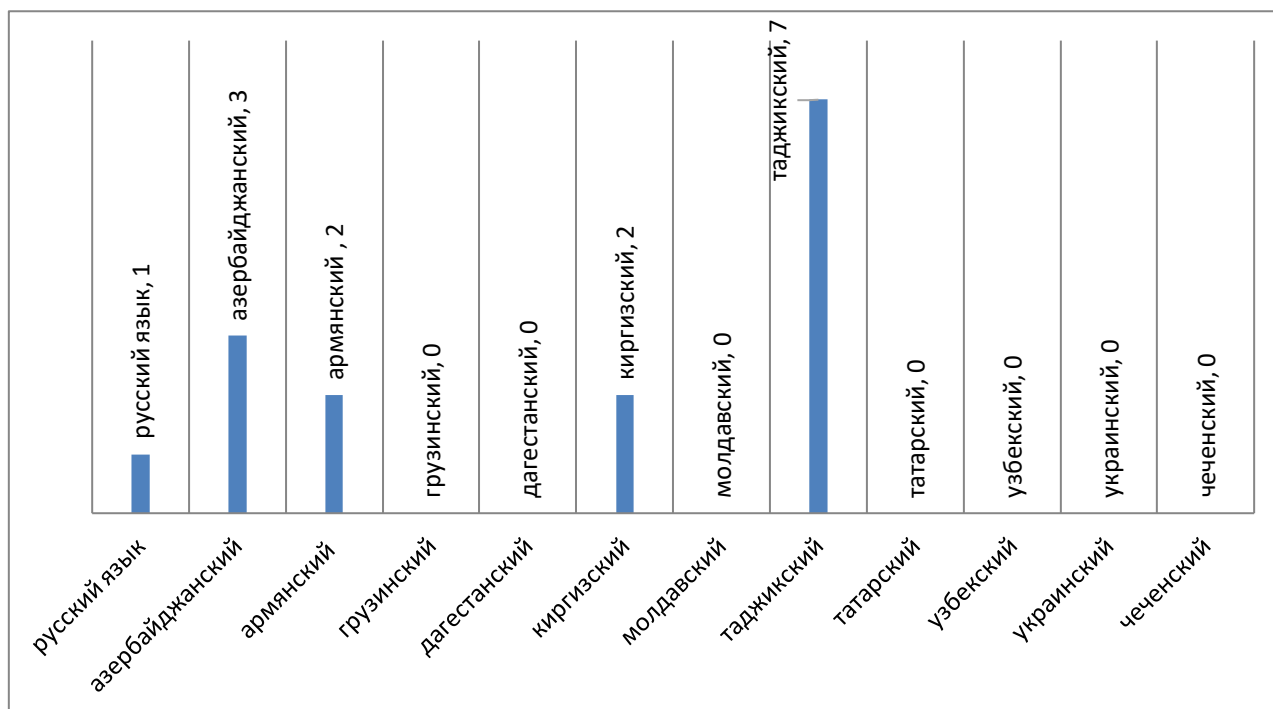


Рисунок 2. Языковая идентификация респондентов

Большинство респондентов имеет иноязычную идентификацию (родным языком является не русский язык). В одной семье считают родным языком – русский.

Второй вопрос анкеты звучал как «Сколько лет живете в России» (рис. 3). Данный вопрос предполагает следующие варианты ответов:

- от 0 до 3 лет;
- от 3 до 5 лет;
- от 5 до 10 лет;
- более 10 лет;

Данный вопрос дает возможность определить адаптированность семьи к русскому языку, культуре и обычаями.

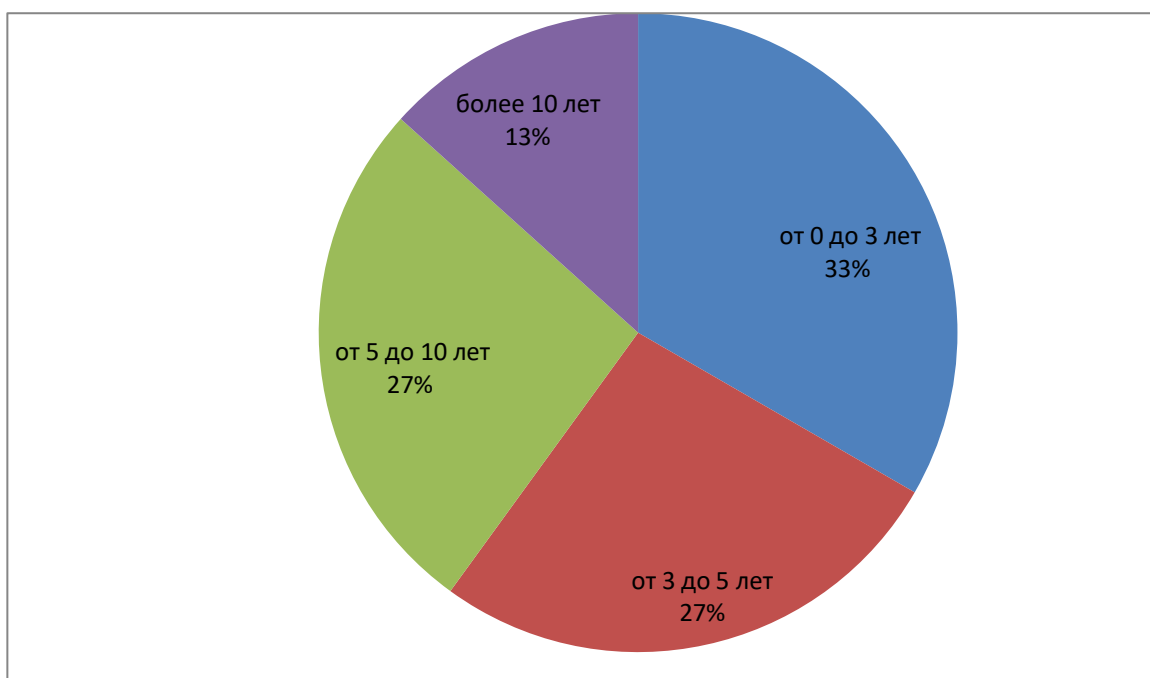


Рисунок 3. Длительность проживания в России

Большинство семей проживают на территории Российской Федерации менее трех лет – 4 семьи, что свидетельствует о низком уровне языковой адаптации семьи. Две семьи проживают на территории России более 10 лет.

Третий вопрос анкеты «На каком языке вы общаетесь с ребенком?» (рис. 4). Данный вопрос способствует определению наличия базовых знаний о русском языке, умений взаимодействовать, а также наличия билингвальности у ребенка.

На данный вопрос были предложены следующие варианты ответов:

- на родном языке;
- на русском языке;
- и на родном, и на русском языке.

Большинство респондентов – 11 человек, разговаривают со своими детьми на родном языке, это свидетельствует о низком знании ребенком русского языка, слабом понимании русской речи.

На двух языках с детьми разговаривают в 2 семьях, это демонстрирует билингвальности ребенка, он может мыслить и применять в речи категории

обоих языков, что также может затруднять взаимодействие в среде русскоговорящих сверстников.

На русском языке разговаривают в двух семьях, данный факт демонстрирует восприятие ребенком русского языка как родного.

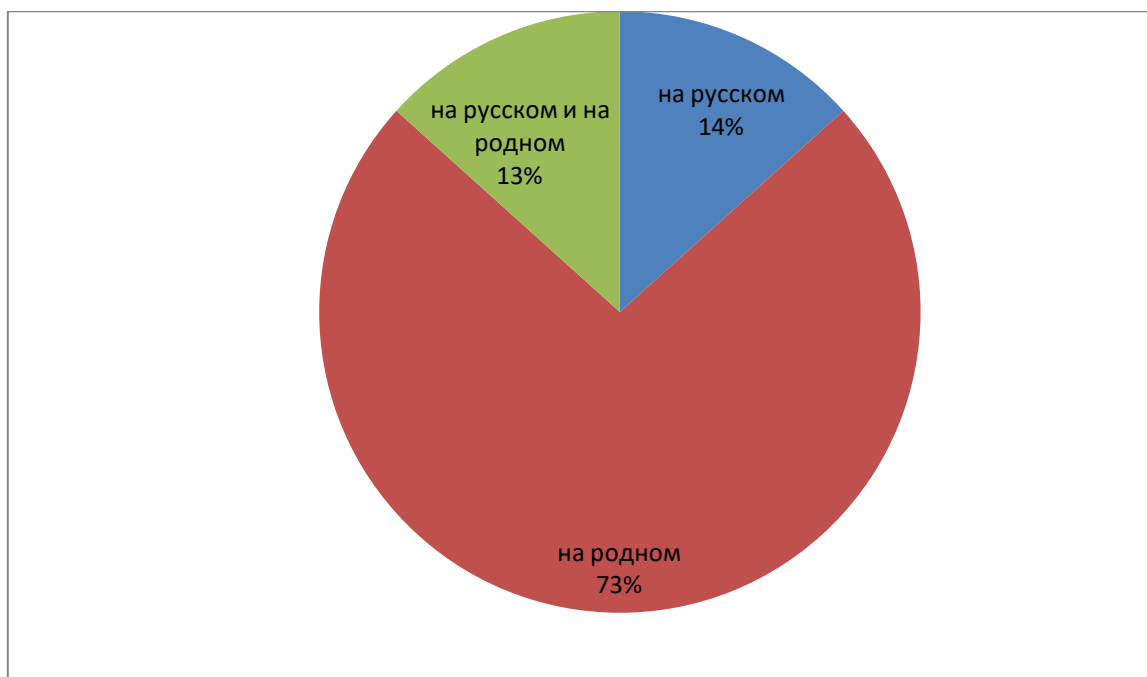


Рисунок 4. На каких языках разговаривают в семьях с детьми

Четвертый вопрос анкеты «На каком языке Вы общаетесь с членами семьи?» (рис. 5). Данный вопрос анкеты предполагает возможность определить наличие билингвальности у ребенка, ребенок в таком случае может не разговаривать на языке родителей, но понимать речь.

Данный вопрос предполагает следующие варианты ответов:

- на родном языке;
- на русском языке;
- и на родном, и на русском языке.

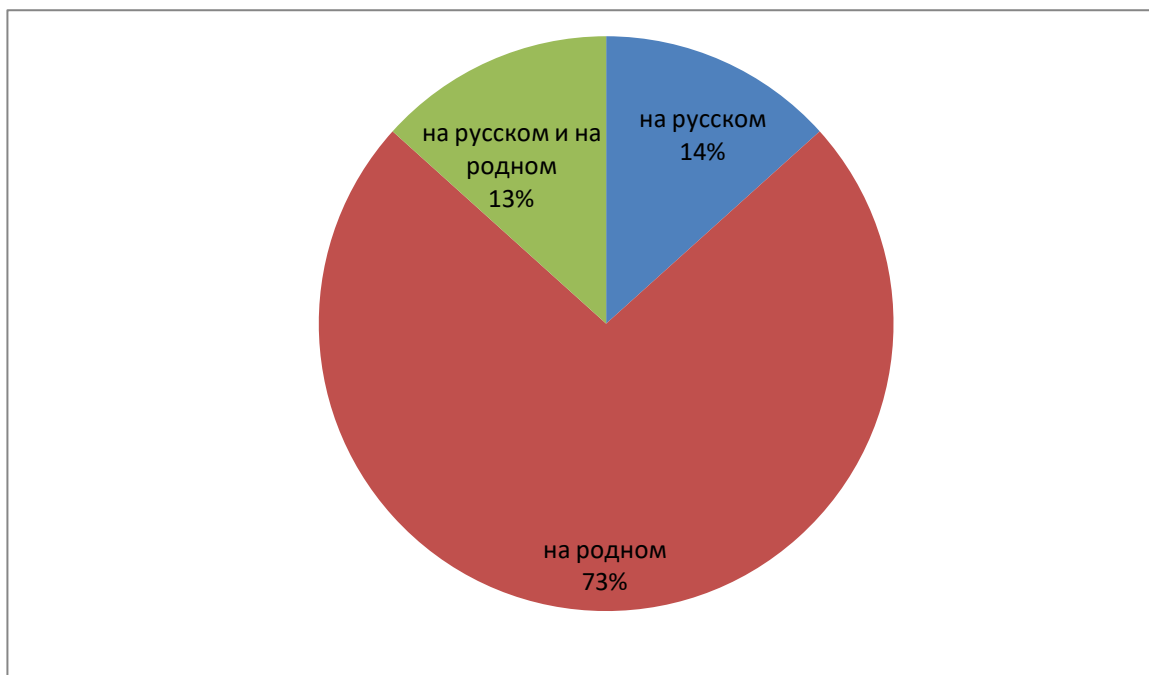


Рисунок 5. На каких языках разговаривают в семьях между собой

На данный вопрос были предложены аналогичные варианты ответов, как и на предыдущий, большинство семей говорит между собой на родном для них языке, что подчеркивает затруднение понимания русской речи ребенком.

Пятый вопрос анкеты направлен на определение главного носителя языка в семье (рис. 6).

На данный вопрос даны следующие варианты ответов:

- отец;
- мать;
- ребенок;
- другое.

Большинство респондентов ответили, что носителем русского языка в семье является отец – 9 респондентов, это связано с тем, что он больше находится в русскоязычной среде и взаимодействует с социумом.

В пяти семьях был выбран вариант ответа «другое», дан свой вариант, что и мать, и отец владеют русским языком. В одной семье носителем русского языка является мать.

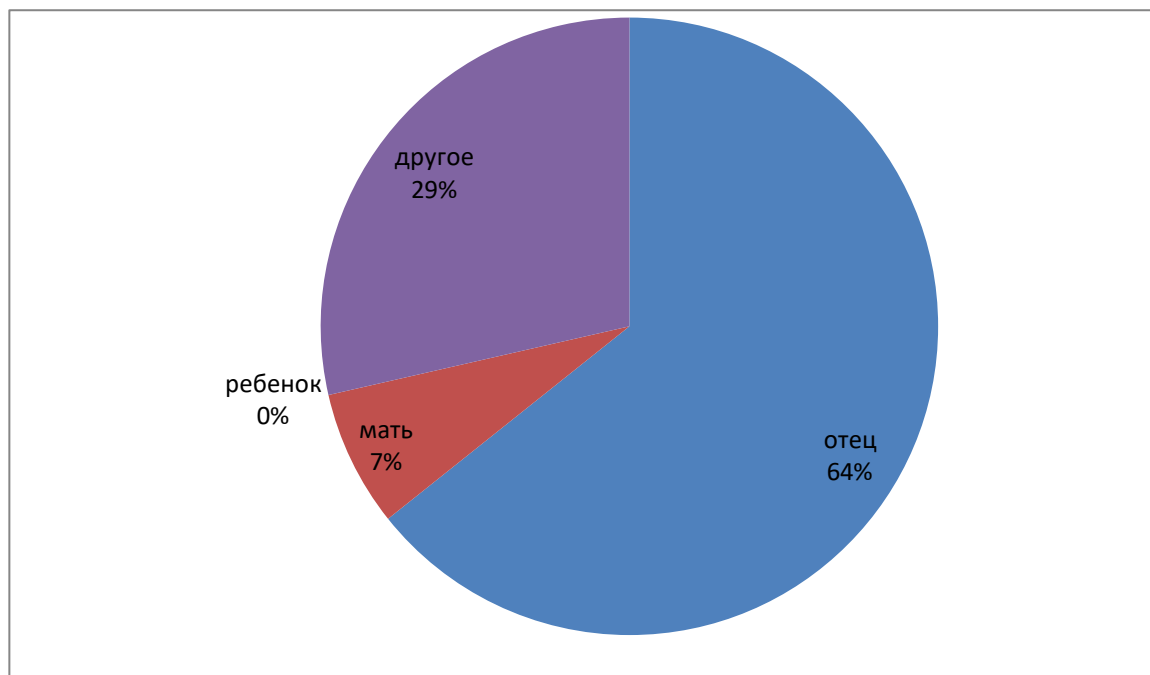


Рисунок 6. Носитель русского языка в семье

Следующий вопрос «Говорит ли Ваш ребенок на русском языке?» (рис. 7).

Данный вопрос способствует определению когнитивной составляющей: знание русского языка, умений построения коммуникации на русском языке, навыков общения и взаимодействия.

Большинство родителей утверждают, что дети плохо говорят на русском языке, также можно сделать вывод, что ребенок плохо понимает русский язык – 10 респондентов.

Три респондента указали, что ребенок не говорит на русском языке, данный факт указывали те родители, кто не говорит в семье на русском языке, что еще раз подчеркивает необходимость семьи разговаривать с ребенком на языке места проживания.

В двух семьях, по мнению родителей, дети хорошо разговаривают на русском языке. Также эти семьи указывают, что разговаривают с ребенком только на русском языке, также они утверждают, что взаимодействуют с семьей на русском языке.

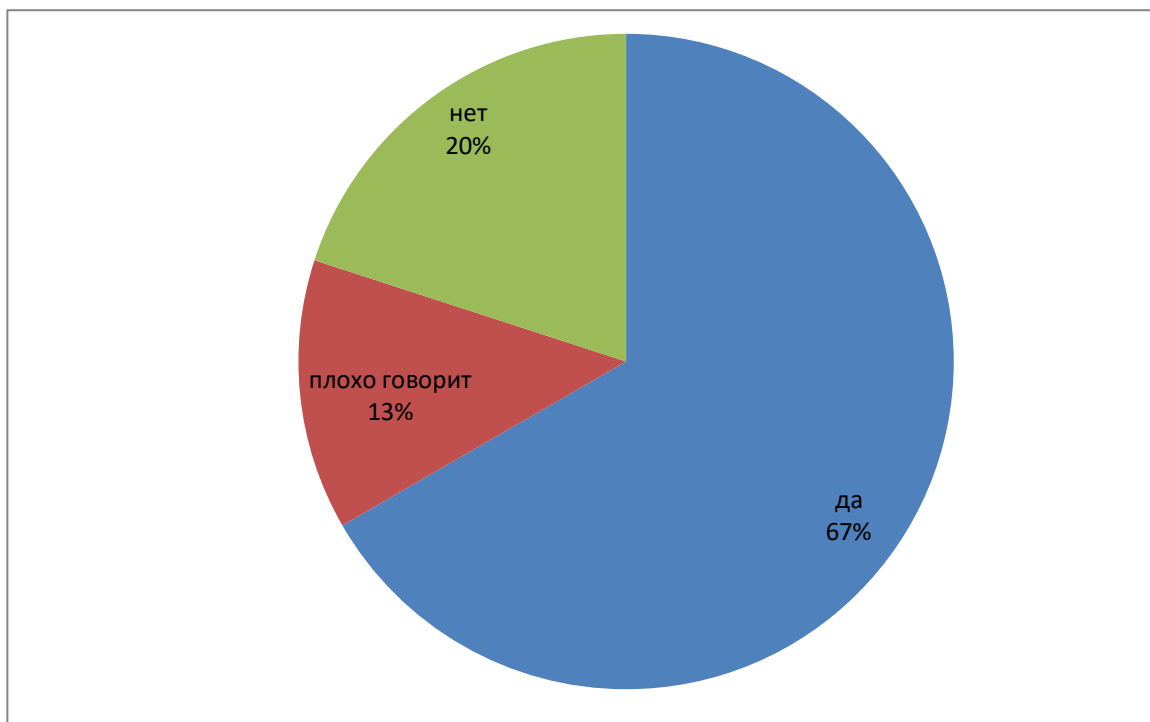


Рисунок 7. Знание языка ребенка-инофона

Последний вопрос анкеты «Учите ли Вы с ребенком русский язык дома?» продемонстрировал следующие результаты (рис. 8).

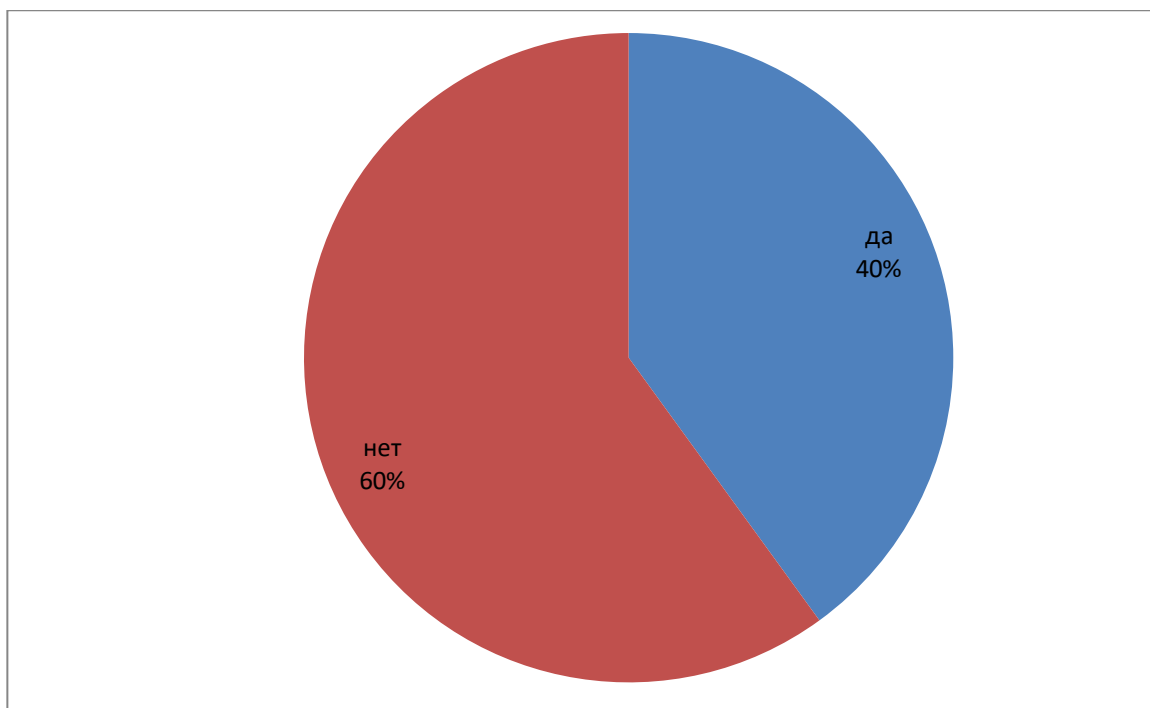


Рисунок 8. Учат ли родители язык с детьми

Большинство респондентов указывают, что не учат с детьми русский язык – 9 человек. Данный факт снижает уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий, так как данные респонденты также указывают, что ребенок не говорит на русском языке.

Результаты анкетирования показывают, что большинство детей респондентов не владеют или слабо владеют русским языком, также родители не учат с ребенком русский язык и не разговаривают в семье на нем. Данные факты затрудняют развитие когнитивного компонента структуры коммуникативных универсальных учебных действий.

На втором этапе диагностики развития коммуникативных универсальных учебных действий был использован опросник О.П. Елисеева «Потребность в общении» (прил.2). В данном опросе респондентами выступали дети-инофоны, обучающиеся в классе (табл. 7, рис. 9).

Число участников опроса – 15.

Опросник состоит из 10 вопросов-утверждений, которые зачитывались обучающимся. На заранее подготовленных бланках респондентам было необходимо согласиться с утверждением или опровергнуть его.

Таблица 7

Результаты опроса «Потребности в общении»

Уровень	Абсолютное число (чел.)	Относительное число (%)
Высокий	2	13
Средний	6	40
Низкий	7	47

Большинство респондентов имеют низкий уровень потребности в общении, а значит и низкий уровень сформированности такого компонента коммуникативных универсальных учебных действий как аксиологический. У данной категории отсутствует потребности и мотивации детей-инофонов во взаимодействии и коммуникации.

Также к данной категории детей-инофонов были отнесены те, кто сдал пустой бланк ответов, число таких респондентов – 2. Это демонстрирует отсутствие понимания речи учителя и затруднение в коммуникации как со сверстниками, так и со взрослыми.

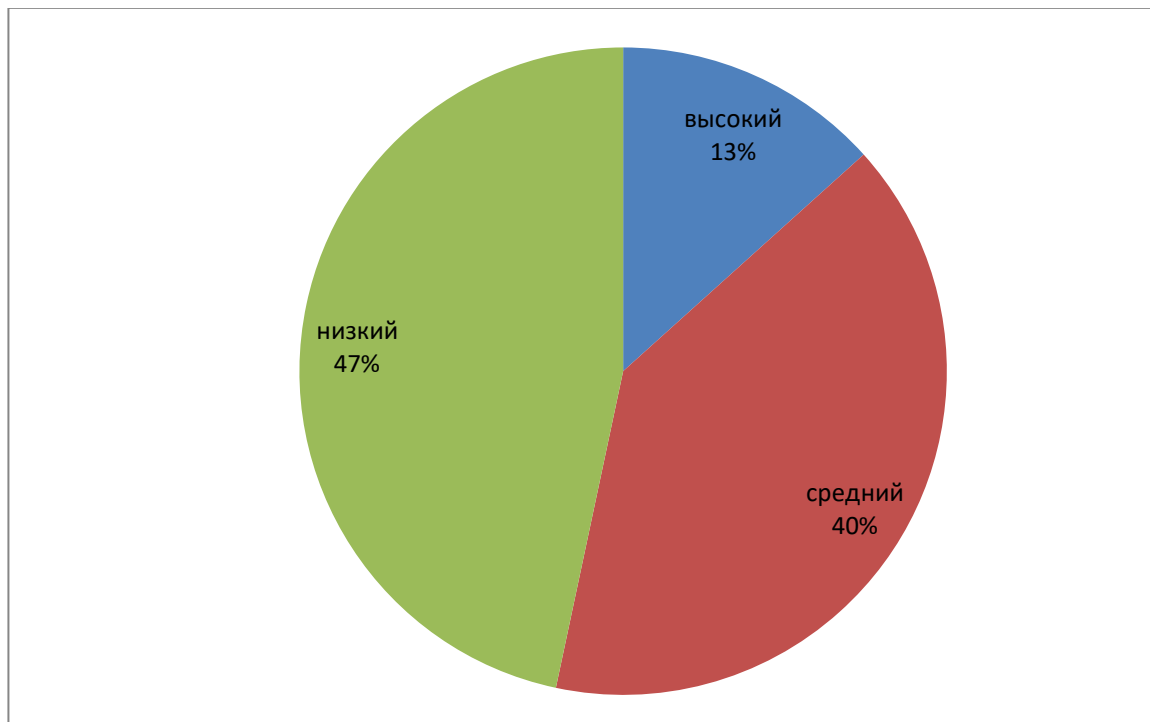


Рисунок 9. Результаты опроса «Потребности в общении»

На этапе оценки интерактивного компонента коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов применялась проективная методика Р. Овчаровой «Ковер» (прил. 3). Результаты представлены в таблице и на рисунке (табл. 8, рис. 10).

Данная методика предполагает деления обучающихся на подгруппы по 4 человека, так как в одной подгруппе не хватало участников, учитель также принимал участие в работе.

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что большинство респондентов имеют средний уровень: по-разному оформлены углы ковра, не совпадает общий рисунок, различается также и общий рисунок.

Совпадения чаще всего аргументированы не устной договоренностью детей, а повторением за другими участниками.

Результаты проективной методики «Ковер»

Уровень	Абсолютное число (чел.)	Относительное число (%)
Высокий	4	27
Средний	8	53
Низкий	3	20

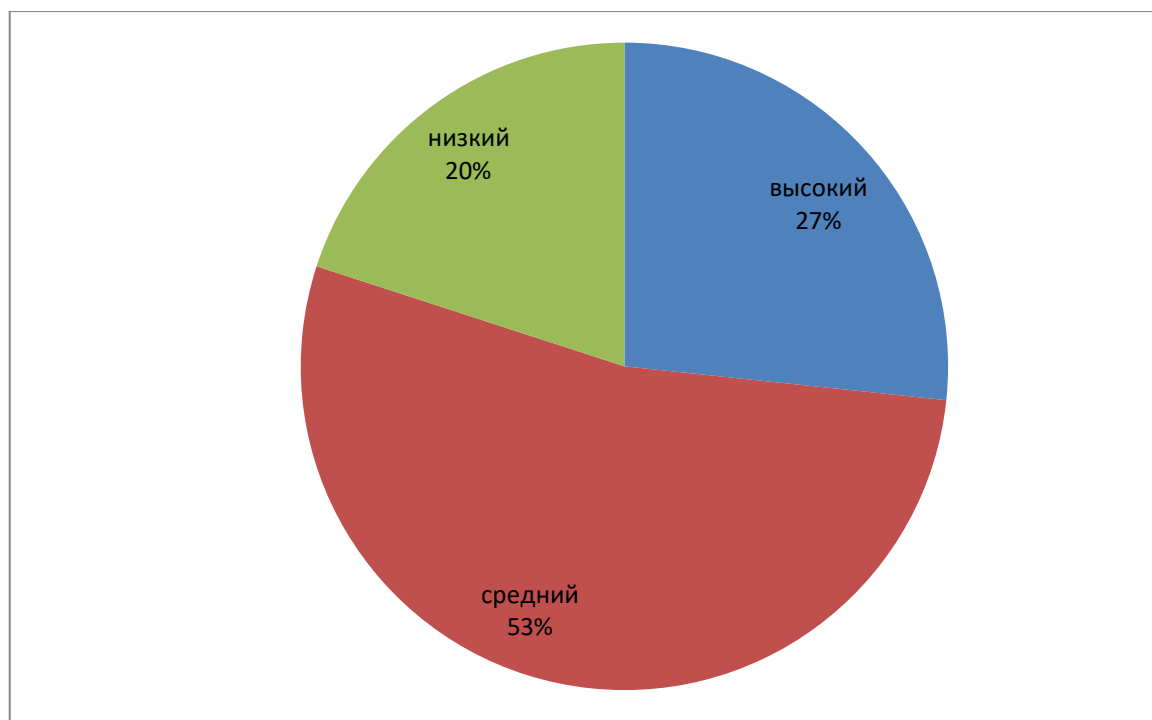


Рисунок 10. Результаты проективной методики «Ковер»

При оценке развития эмпирического компонента коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов применялся опрос «Эмпатические способности» В.В. Бойко (прил. 4) (табл. 9, рис. 11). Данный опрос способствует оценке эмоционально-чувственного отношения к собеседнику.

Число участников опроса – 15.

Опросник состоит из 10 вопросов-утверждений, которые зачитывались обучающимся. На заранее подготовленных бланках респондентам было необходимо согласиться с утверждением или опровергнуть его.

Таблица 9

Результаты опроса «Эмпатические способности»

Уровень	Абсолютное число (чел.)	Относительное число (%)
Высокий	1	7
Средний	5	33
Низкий	9	60

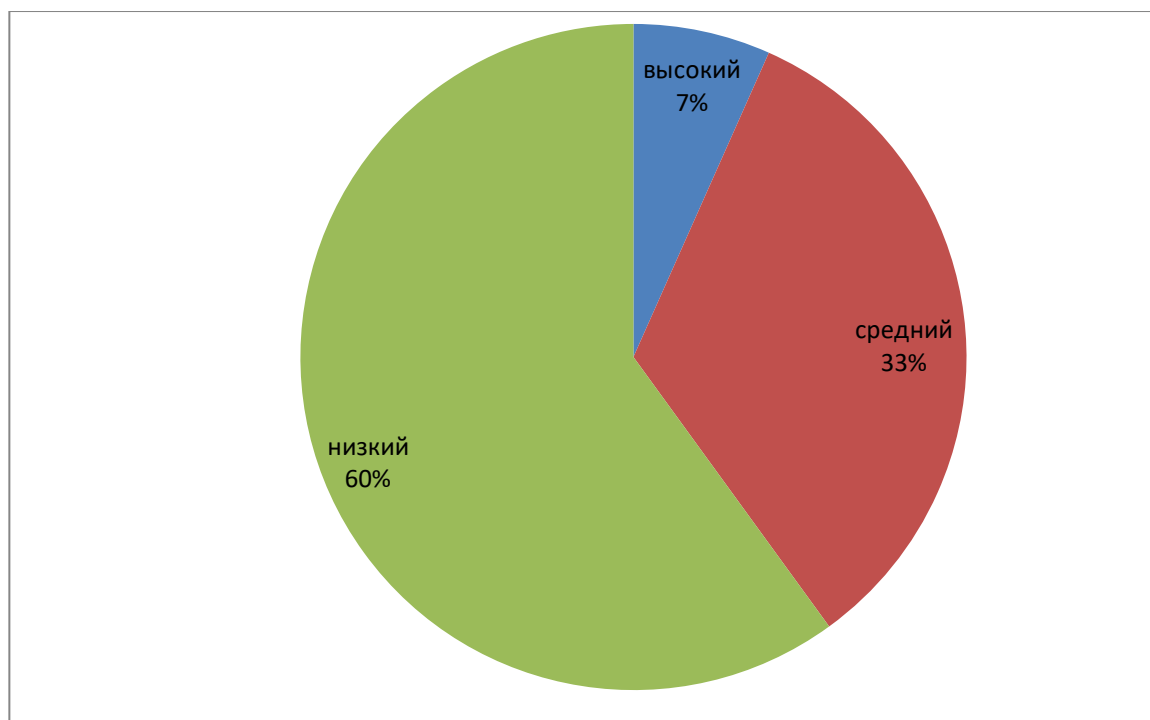


Рисунок 11. Результаты опроса «Эмпатические способности»

Преобладает низкий уровень эмпатических способностей. У респондентов наблюдаются затруднения в способности понять эмоциональное состояние другого человека; не умеет выслушать и принять точку зрения партнера.

В процессе анализа между результатами методики «Потребность в общении» и методикой «Ковер» была осуществлена с помощью корреляции Спирмена, которая демонстрирует, что корреляция между результатами диагностик значима, результат: $p = 0.89$.

Корреляция между результатами диагностик «Потребность в общении» и «Эмпатические способности» демонстрирует, что корреляция статистически значима, результат: результат: $p=0.821$.

Корреляция между результатами диагностик «Эмпатические способности» и методики «Ковер» демонстрирует, что корреляция между результатами значима, результат: $p=0.746$.

В соответствии с этим, можно сделать вывод, что существует прямая зависимость и взаимосвязь между измеряемыми критериями изучения коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.

Таким образом, в диагностике развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов принимали участие 15 респондентов. Результаты диагностики продемонстрировали, что у большинства респондентов преобладает низкий уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий, данный факт свидетельствует о необходимости их развития.

2.3. Комплекс мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов

Для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов нами был разработан комплекс мероприятий.

Данный комплекс реализуется в на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школе № 119 г. Екатеринбурга, так как для большинства детей-инофонов школа является основным, если не единственным коммуникативным пространством, где они осваивают русский язык (чаще родители дома говорят на родном языке). Поэтому очень важно,

каким образом можно глубже «погрузить» ребенка в языковую среду, в нашем случае русскоговорящую среду.

Комплекс мероприятий предназначен для формирования у детей-инофонов потребности в общении и взаимодействии со сверстниками и взрослыми на русском языке, а также становление предпосылок воспитания и развития качеств личности, отвечающих требованиям школьного образования, задачам построения демократического гражданского общения на основе толерантности, диалога культур и уважения к многонациональному поликультурному составу российского общества.

Обязательным направлением является повышение межкультурной компетентности, которое предполагает приобретение навыков решения конфликтов (внутренних и внешних), формирование определённых моделей поведения, что находит затем практическое применение в реальных жизненных ситуациях.

Ведущая роль в комплексе мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов занимает работа по формированию и развитию умений и навыков общения, которые способствуют повышению уровня адаптации детей в учебном коллективе иноязычных детей, способствуют снижению тревожности, мотивируют к взаимодействию.

Также развитие устной речи остается в центре внимания при обучении, как чтению, так и письму, при сообщении сведений по грамматике, при выполнении упражнений на построение связных текстов, как средству развития универсальных учебных действий ребенка.

Особую значимость приобретает направленность комплекса мероприятий на развитие личности младшего школьника, его мировоззрения, творческих способностей, умение слушать и контролировать свою и чужую речь, а также формирование в процессе обучения доброго, уважительного отношения к человеку, организацию активной речевой деятельности младших школьников-инофонов.

Цель данного комплекса мероприятий – создание условий для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.

Задачи:

1. Формирование когнитивного компонента коммуникативных универсальных учебных действий через систему знаний и умений построения коммуникации на русском языке, навыков общения и взаимодействия;

2. Становление аксиологического компонента коммуникативных универсальных учебных действий через потребность и мотивацию детей-инофонов во взаимодействии и коммуникации;

3. Развитие интерактивного компонента коммуникативных универсальных учебных действий через умение взаимодействовать, строить диалог и понимать собеседника, навыки группового взаимодействия;

4. Формирование эмпирического компонента коммуникативных универсальных учебных действий как эмоционально-чувственного отношения к собеседнику.

Данный комплекс мероприятий основывается на следующих принципах:

1. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;

2. Принцип культуросообразности (учет культуры, традиций, особенностей национальной принадлежности ребенка);

3. Принцип наглядности;

4. Принцип последовательности и систематичности;

5. Принцип воспитывающего характера;

6. Принцип практической направленности изучаемого материала (применение его на практике);

7. Принцип связи обучения с жизнью (опора на жизненный опыт ребенка).

Комплекс мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов реализуется с помощью следующих форм работы:

- групповая;
- подгрупповая.

Данные формы предполагают возможность общения и взаимодействия младших школьников в процессе работы.

Методы работы:

- тренинг;
- игровые методы;
- наглядные методы;
- презентация и самопрезентация.

На каждом занятии должны решаться коммуникативные и познавательные задачи с опорой на расширение и уточнение круга представлений о предметах и явлениях окружающей действительности; формирование навыков связной устной речи: возможности излагать свои мысли правильно, полно и последовательно.

В работе могут принимать участие не только дети-инофоны, но и дети-носители языка. В совместной работе осуществляется не только усвоение русского языка ребенком-мигрантом, но и стираются барьеры во взаимодействии с одноклассниками и ровесниками, улучшается адаптация к условиям образовательной организации русскоговорящей среды, осуществляется формирование толерантности к сообществу, в котором проходит социализация ребенка.

Комплекс мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов состоит из 12 занятий (табл. 10).

Данный комплекс мероприятий реализуется педагогом-психологом совместно с классным руководителем и/или учителями русского языка и литературы.

Тематический план

№ п/п	Тема, краткое описание	Дата проведения	Ответственный
1	Диагностика развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.	сентябрь	Педагог-психолог
2	Тренинг «Давайте познакомимся». Занятие проводится совместно с детьми-носителями языка. Цель: формирование мотивации к общению и взаимодействию; включение в работу, снятие накопившегося напряжения; сплочение, создание группового доверия и принятия.	сентябрь	Педагог-психолог
3	Презентация «Моя семья». Занятие проводится совместно с детьми-носителями языка. Цель: расширение лексического запаса; способствование пониманию собеседника; знакомство и формирование положительного отношения к обучающимся.	сентябрь	Педагог-психолог, классный руководитель
4	Игровое занятие «Моя индивидуальность». Цель: формирование эмоционального принятия и понимания собеседника, принятия различий детского коллектива.	сентябрь	Педагог-психолог
5	Тренинг «Мы вместе». Занятие проводится совместно с детьми-носителями языка. Цель: формирование мотивации к общению и взаимодействию; снятие напряжения, создание дружеской обстановки, сплочение детского	октябрь	Педагог-психолог, классный руководитель

	коллектива.		
6	Тренинг «Эмоции». Цель: расширение лексического запаса; формирование эмоционального принятия и понимания собеседника, научить ребенка распознавать и проявлять эмоции, а также правильно реагировать на них	октябрь	Педагог-психолог
7	Игровое занятие «Мы поссоримся и помиримся». Цель: формирование навыков группового взаимодействия, создание условий для снижения конфликтов в учебном коллективе.	октябрь	Педагог-психолог, классный руководитель
8	Занятие «Я живу в России». Цель: построение коммуникации на русском языке, навыков общения и взаимодействия, формирование положительного отношения к Российской Федерации, ее культуре и традициям	октябрь	Педагог-психолог, классный руководитель
9	Занятие «Симпатии и антипатии». Цель: знакомство с факторами, влияющими на возникновение чувств симпатии и антипатии	ноябрь	Педагог-психолог
10	Тренинг «Ты – целый мир». Занятие проводится совместно с детьми-носителями языка. Цель: формирование чувства психологической защищенности, проявление толерантности к разным национальностям.	ноябрь	Педагог-психолог
11	Игровое занятие «Большой и прекрасный мир». Цель: формирование стремления к позитивному миропониманию и мироощущению ребенком-	ноябрь	Педагог-психолог

	инофоном.		
12	Фестиваль «Россия – многонациональное государство». Занятие проводится совместно с детьми-носителями языка. Цель: формирование потребности и мотивации во взаимодействии и коммуникации через представление традиций, культуры своего народа. Формирование позитивного отношения к своей нации и другим народностям.	декабрь	Педагог-психолог, классный руководитель, педагог-организатор

Предложенный комплекс мероприятий был реализован. После реализации нами была проведена повторная итоговая диагностика. В процессе работы прослеживалась положительная динамика развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов (табл. 11)

Таблица 11

Динамика развития коммуникативных универсальных учебных действий

№ испытуемого	Диагностика «Потребности в общении»		Диагностика «Ковер»		Диагностика «Эмпатические способности»	
	Первичная диагностика	Итоговая диагностика	Первичная диагностика	Итоговая диагностика	Первичная диагностика	Итоговая диагностика
1	5	8	5	8	4	8
2	7	9	6	10	7	9
3	2	7	4	9	2	7
4	3	7	4	9	3	8
5	9	9	9	10	9	10
6	4	8	3	8	4	9
7	8	9	9	9	7	9
8	9	10	9	10	8	9

9	4	7	4	7	2	7
10	7	9	9	9	7	9
11	6	8	7	8	7	9
12	5	7	6	8	2	7
13	3	6	3	7	2	7
14	1	5	4	8	3	7
15	4	7	5	9	2	6

Для сравнения временных перспектив в начале и после реализации комплекса мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов было принято решение использовать критерий Вилкоксона, который показал, что значение диагностики «Потребности в общении» находится в зоне значимости, результат $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$. Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Анализ диагностики «Ковер» находится в зоне значимости, эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$. Гипотеза H_0 принимается. Интенсивность отрицательного сдвига показателя превышает интенсивность положительного сдвига.

Результаты диагностики «Эмпатические способности» также находится в зоне значимости, в данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$. Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

В результате реализации комплекса мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов:

- повысился когнитивный компонент коммуникативных универсальных учебных действий
- повысился аксиологический компонент коммуникативных универсальных учебных действий
- повысился уровень развития интерактивного компонента коммуникативных универсальных учебных действий: младшие школьники

инофоны стали понимать речь собеседника и сущность диалога, а также вступает сам в диалог.

— повысился уровень развития эмпирического компонента коммуникативных универсальных учебных действий

Таким образом, для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов был разработан и частично апробирован комплекс мероприятий, целью которого является создание условий для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов. Данный комплекс состоит из 12 занятий и реализуется педагогом-психологом совместно с классным руководителем и/или учителями русского языка и литературы. В процессе работы прослеживалась положительная динамика развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.

Выводы по главе II

Изучение развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов осуществлялось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школе № 119 г. Екатеринбурга.

Изучение уровня коммуникативных УУД осуществлялось с помощью следующих методов: анкетирование, опрос, проективные методики. Анкетирование «Формирование знаний и навыков общения на русском языке детей-инофонов; опрос «Потребность в общении» О.П. Елисеев; проективная методика Р. Овчаровой «Ковер»; опрос В.В. Бойко «Эмпатические способности». В диагностике развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов принимали участие 15 респондентов. Результаты диагностики продемонстрировали, что у большинства респондентов преобладает низкий уровень развития

коммуникативных универсальных учебных действий, данный факт свидетельствует необходимости их развития.

Для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов был разработан и частично апробирован комплекс мероприятий, целью которого является создание условий для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов. Данный комплекс состоит из 12 занятий и реализуется педагогом-психологом совместно с классным руководителем и/или учителями русского языка и литературы.

В процессе работы прослеживалась положительная динамика развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов: повысился когнитивный компонент коммуникативных универсальных учебных действий: расширился лексический запас обучающихся-инофонов (в речи стали применяться прилагательные, словосочетания; выражения мысли с помощью простых предложений); повысился аксиологический компонент коммуникативных универсальных учебных действий: младшие школьники-инофоны сами являются инициаторами общения, проявляют внимание не только к обучающимся, которые говорят с ними на одном языке, но и взаимодействуют с другими детьми в классе.

Общение осуществляется с желанием продолжить контакт; повысился уровень развития интерактивного компонента коммуникативных универсальных учебных действий: младшие школьники-инофоны стали понимать речь собеседника и сущность диалога, а также вступает сам в диалог; повысился уровень развития эмпирического компонента коммуникативных универсальных учебных действий наблюдается эмоциональная составляющая речи, экспрессия, а также способность распознавать и понимать эмоциональную составляющую речи собеседника.

Заключение

В данной работе нами была выдвинута и проверена гипотеза о том, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов возможно если будут: определены особенности детей-инофонов; уточнены способы развития коммуникативных универсальных учебных действий детей-инофонов; разработан комплекс мероприятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов.

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам.

Дети-инофоны представляют собой категорию детей, чьи родители мигрировали недавно. На начальных этапах ассимиляции иностранной семьи в русскоязычную популяцию владение русским языком у детей этой категории находится на начальном или пороговом уровне. Детей-инофонов подразделяют на не говорящих по-русски (плохо говорящих), владеющих языком на разговорном уровне, свободно владеющих языком. Основными проблемами детей-инофонов являются культурные и языковые, а также сложности адаптации, неприятие незнакомой культуры и традиций, пробелы в образовании и воспитании, эмоционально-психологические проблемы, обусловленные утратой привычного образа жизни, травмирующими событиями; и, как возможное следствие – ослабление функций познавательных процессов. Для того, чтобы избежать описанных выше психологических проблем, необходимо развивать у детей-инофонов коммуникативные универсальные учебные действия.

Коммуникативные универсальные учебные действия являются одним из видов универсальных учебных действий, который представляет собой действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и

взрослыми. Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий определяют коммуникативную успешность младшего школьника, ее критерии: когнитивный, поведенческий, эмотивный. В соответствии с ними выделяет уровни коммуникативной успешности младших школьников высокий, средний, низкий.

Для развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей-инофонов авторами психологической и педагогической теории предлагаются различные методы: лингвосоциокультурный, коммуникативный метод, сознательно-практический, аудиовизуальный. Также авторы выделяют такие методы как: тренинг, деловая и ролевая игра.

Разработанная Романовой А.С. программа психологического сопровождения обучающихся – иностранцев состоит из блоков, которые включают в себя формирование способности у инофонов свободно общаться на русском языке с представителями русской культуры, а также навыков, способствующих доминированию психологически комфортного состояния личности иностранца как в благоприятных, так и в трудных коммуникативных ситуациях.

Изучение развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов осуществлялось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школе № 119 г. Екатеринбурга.

Изучение уровня коммуникативных УУД осуществлялось с помощью следующих методов: анкетирование, опрос, проективные методики. Анкетирование «Формирование знаний и навыков общения на русском языке детей-инофонов; опрос «Потребность в общении» О.П. Елисеев; проективная методика Р. Овчаровой «Ковер»; опрос В.В. Бойко «Эмпатические способности». В диагностике развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов принимали участие 15 респондентов. Результаты диагностики продемонстрировали, что у большинства респондентов преобладает низкий уровень развития

коммуникативных универсальных учебных действий, данный факт свидетельствует необходимости их развития.

Для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов был разработан и частично апробирован комплекс мероприятий, целью которого является создание условий для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов. Данный комплекс состоит из 12 занятий и реализуется педагогом-психологом совместно с классным руководителем и/или учителями русского языка и литературы.

В процессе работы прослеживалась положительная динамика развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников-инофонов: повысился когнитивный компонент коммуникативных универсальных учебных действий: расширился лексический запас обучающихся-инофонов (в речи стали применяться прилагательные, словосочетания; выражения мысли с помощью простых предложений); повысился аксиологический компонент коммуникативных универсальных учебных действий: младшие школьники-инофоны сами являются инициаторами общения, проявляют внимание не только к обучающимся, которые говорят с ними на одном языке, но и взаимодействуют с другими детьми в классе.

Общение осуществляется с желанием продолжить контакт; повысился уровень развития интерактивного компонента коммуникативных универсальных учебных действий: младшие школьники-инофоны стали понимать речь собеседника и сущность диалога, а также вступает сам в диалог; повысился уровень развития эмпирического компонента коммуникативных универсальных учебных действий наблюдается эмоциональная составляющая речи, экспрессия, а также способность распознавать и понимать эмоциональную составляющую речи собеседника.

Список литературы

1. Александрова, Г. В. Совершенствование общеучебных умений в системе интегрированных уроков русского языка :автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Александрова ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2008. – 21 с. – Текст : непосредственный.

2. Алексеева, Л. Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова. – Москва : Просвещение, 2011. – 120 с. – Текст : непосредственный.

3. Александренко, А. П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников на основе интегративного подхода (на примере изучения английского языка): Автореф. дисс. канд. пед. наук:13.00.01. / А. П. Александренко. - Майкоп, 2005. - 21 с. Текст: непосредственный.

4. Аль-Кайси, А. Н. Актуальные вопросы обучения детей мигрантов в составе московских общеобразовательных школ //IV Международная научно-методическая конференция. Сборник научных статей. Выпуск 4. 2015г. С. 20. Текст: непосредственный.

5. Андреева, И. В. Мониторинг уровня сформированности УУД у учащихся дошкольного и младшего школьного возраста / И. В. Андреева // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2013. – № 2. – С. 21-24. – Текст : непосредственный.

6. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с. – Текст : непосредственный.

7. Бацевич, Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: Учебн. / Ф. С. Бацевич.- Москва.: Центр учеб. лит-ры, 2014. - 472 с. Текст: непосредственный.

8. Баярмагнай, М. Особенности взаимоотношений педагогов и родителей в процессе адаптации ребенка из семьи мигрантов в дошкольном учреждении [Электронный ресурс] / М. Баярмагнай // Знание. Понимание. Умение. – М., 2008. – № 4. – С. 237-240. – URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_11675018_79492318.pdf (дата обращения 12.08.2019). Текст: электронный.

9. Боровиков, Л. И. Народные педагогические традиции в системе общественного воспитания по месту жительства. Памятка-программа для определения целевых задач опытно-поисковой работы [Текст] / Л. И. Боровиков // Сельская школа в системе социального воспитания: научно-методический бюллетень. – М. : Изд-во АПН СССР, 1990. С. 46-57. Текст: непосредственный.

10. Викжанович, С. Н. СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ / С. Н. Викжанович // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 4 (46) Часть 3 . — С. 22—24. — URL: <https://research-journal.org/pedagogy/specifika-rechevogo-razvitiya-detej-inofonov/> (дата обращения: 31.08.2019.). Текст: электронный.

11. Василюк, Ф.В. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. - М.: Изд-во МГУ. 1984. - 200 с. Текст: непосредственный.

12. Воробьева, О. Д. Миграционные процессы населения: вопросы теории и государственной миграционной политики // Проблемы правового регулирования миграционных процессов на территории Российской Федерации / Аналитический сборник Совета Федерации ФС России — 2003. — № 9 (202). — С. 35. Текст: непосредственный.

13. Воронцов, А. Б. Организация учебного процесса в начальной школе : методические рекомендации / А. Б. Воронцов. – Москва : ВИТАПРЕСС, 2011. – 172 с. – Текст : непосредственный.

14. Гришанова, И. А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников [Текст] : автореф. дис.

68 ... д-ра педагог. наук : 13.00.01 / И. А. Гришанова; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2010. – 39 с. Текст: непосредственный.

15. Демидова, Т. Е. Профессиональная подготовка будущего учителя к формированию общеучебных умений у младших школьников / Т. Е. Демидова. – Брянск, 2005. – 38 с. – Текст : непосредственный.

16. Джалилова, К.С. Возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Новая наука: Проблемы и перспективы. 2015. № 5-1. С. 18-20. Текст: непосредственный.

17. Дроздова, О.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как ведущий результат обучения. // КиберЛенинка. – 2016. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov-kak-veduschiy-rezultat-obucheniya> (дата обращения: 17.05.2019). Текст: электронный. Текст: непосредственный.

18. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – Москва.: Просвещение, 2015. – 183 с. Текст: непосредственный.

19. Жуковина, Ю.В. Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. 2015. № 1 (2). С. 56-59.

20. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя - Москва.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 - 40 с. – URL: http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf (дата обращения: 11.10.2019). Текст: электронный.

21. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы / Ю. А. Горячев [и др.]. – М. : Издательский дом «Этносфера», 2008.— 112 с. Текст: непосредственный.

22. Калашникова, Е.М. Некоторые методы работы по освоению русского языка и адаптация детей-инофонов в условиях школы с полиэтническим

составом на уроках русского языка. // Электронный журнал «РОНО». 2018. URL: https://www.sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala/vypusk-25-fevral-2015/https-sites-google-com-a-shko-la-ejrono_1-innovacii-poiski-i-issledovania/nekotorye-metody-raboty-po-osvoeniu-russkogo-azyka-i-adaptacia-detej-inofonov-v-usloviah-skoly-s-polietniceskim-sostavom-na-urokah-russkogo-azyka (дата обращения: 18.02.2019). Текст: электронный.

23. Киреева, З.А. Методы психологического исследования. // Психологическое сообщество. URL: https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fpsyera.ru%2Fvidy-proektivnyh-metodik_8116.htm дата обращения: 12.11.2019). Текст: электронный.

24. Красильников, И. А., Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2009. - № 4. - С. 932-937. Текст: непосредственный.

25. Крупина, Т.В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения. // КиберЛенинка. – 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-detej-migrantov-v-shkolah-rossii-problemy-i-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 31.09.2019.). Текст: электронный.

26. Кузьмина, К.В. Проблема двуязычия в образовательном пространстве и пути ее разрешения. // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL:<http://scienceforum.ru/2016/article/2016025359> (дата обращения: 15.12.2019).Текст: электронный.

27. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – Москва : Издательство УРАО, 1999. – 175 с. – Текст : непосредственный.

28. Лемох, А. С. Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). — Чита:

Издательство Молодой ученый, 2017. — С. 97-99. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12107/> (дата обращения: 31.08.2019). Текст: электронный.

29. Макеева, С.Г. Языковая компетенция как результат языкового развития / С.Г. Макеева // Ярославский педагогический вестник – 2013 – № 4 – Том II. –С. 7. Текст: непосредственный.

30. Мамонтова, С.Г. Методы и технологии обучения русскому языку детей-инофонов. // Начальная школа. 2018. URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-na-temu-metodi-i-tehnologii-v-obuchenii-russkomu-yaziku-deteyinofonov-3140088.html> (дата обращения: 08.02.2019). Текст: электронный.

31. Мерзлякова, Н.С. Деловая игра как средство формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. // КиберЛенинка. 2016. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-kak-sredstvo-formirovaniya-inoyazychnoy-professionalno-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 29.11.2019). Текст: электронный.

32. Методики обучения русскому языку детей-инофонов: сборник методических материалов / сост. О.А. Хасанов. – Красноярск: КК ИПК РО, 2013. – 125 с. URL:<https://cyberpedia.su/17xb74c.html> (дата обращения: 19.05.2019). Текст: электронный.

33. Михеева, Ю. В. Урок. В чем суть изменений с введением ФГОС начального общего образования / Ю. В. Михеева // Академический вестник / Мин. Обр. МО ЦКО АСОУ. – 2011. – С. 46-54. – Текст : непосредственный.

34. Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус) / Е. И. Огарев; Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение "Ин-т образования взрослых". - Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2015. – 320 с. Текст: непосредственный.

35. Низаева, Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав / Л. Ф. Низаева // Молодой ученый. — 2016. — 89

№28. — С. 933-935. — URL: <https://moluch.ru/archive/132/37125/> (дата обращения: 24.08.2019). Текст: электронный.

36. Панькова, А. А. Состояние работы по психолого-педагогическому сопровождению детей-мигрантов дошкольного возраста в ДОУ / А. А. Панькова. — М., 2010. — URL : <http://www.rae.ru/forum2011/pdf/1741.pdf> (дата обращения: 29.10.2019). Текст: электронный.

37. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — Москва.: Школа-Пресс, 2016. — 512 с. Текст: непосредственный.

38. Педагогическая техника учителя русского языка как иностранного при обучении аудированию социокультурной направленности / Т. А. Шорина // Среднее профессиональное образование. - 2013. - № 3. - С. 15-18. Текст: непосредственный.

39. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социальнопсихологический тренинг / Л. А. Петровская // Общение - компетентность – тренинг: Избранные труды. - Москва.: Смысл, 2017. – 210 с. Текст : непосредственный.

40. Полушкина, Г.Ф. Универсальные учебные действия: история и перспективы // Проблемы современной науки и образования. 2016. №19(61). С. 86-88. Текст: непосредственный.

41. Романова, С.А. Теоретические основы программы сопровождения иностранных студентов вуза. // КиберЛенинка. 2014. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-programmy-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-inostrannyh-studentov-vuza> (дата обращения: 12.11.2019). Текст: электронный.

42. Репкин, В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 13-24. – Текст : непосредственный.

43. Савинов, Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения // Начальная школа. – 2012. – 302с. Текст: непосредственный.

44. Савинов, Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2010 . – 191с. Текст: непосредственный.

45. Сазончук, А.А. Адаптация детей // Форум психологов Санкт-Петербурга. – URL https://www.b17.ru/article/adaptaciya_detej/ (дата обращения: 31.08.2019). Текст: электронный.

46. Сапожникова, О.Б., Гарнова Е.В. Игры с песком для обучения пересказу детей 5-7 лет : метод. рекомендации. – М. : Сфера, 2018. – 64 с. Текст: непосредственный.

47. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова // 90 О чем спорят в языковой педагогике. - Москва .: Еврошкола, 2016 - 236 с. Текст: непосредственный.

48. Силантьева, Т. А. Социокультурная адаптация детей-мигрантов / Т. А. Силантьева // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2007. – № 3. Текст: непосредственный.

49. Соловьева, О.В. Программа психологического сопровождения студентов-психологов, направленная на развитие коммуникативных способностей. // КиберЛенинка. 2018. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-studentov-psihologov-napravlenная-na-razvitie-kommunikativnyh-sposobnostey> (дата обращения: 29.10.2019). Текст: электронный.

50. Степанова, А.А. Психологическая профилактика этнической отчужденности мигрантов. // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. С. 63-67. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1749/1/povr-2015-02-12.pdf> (дата обращения: 18.03.2019). Текст: электронный.

51. Степанова, А. А. Феномен этнической отчужденности: сущность, основные характеристики, психологическая профилактика // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 218-223. Текст: непосредственный.

52. Стурикова, М.В. Обучение студентов-инофонов русскому языку как неродному посредством чтения литературных произведений // Психология, социология и педагогика. 2015. № 9. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/09/5820> (дата обращения: 08.02.2019). Текст: электронный.

53. Стурикова, М.В. Контрастивная методика в обучении русскому языку как неродному. // КиберЛенинка. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrastivnaya-metodika-v-obuchenii-inofona-russkomu-yazyku-kak-nerodnomu> (дата обращения: 08.02.2019). Текст: электронный.

54. Тюрикова, С. А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности // Наукovedение. 2014. № 3. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/135PVN314.pdf> (дата обращения: 17.05.2019). Текст: электронный.

55. Устав Муниципального бюджетного образовательного учреждения Средней общеобразовательной школы №119, г. Екатеринбург. 2017 г. // сайт МБОУ СОШ №119. URL.: <http://школа119.екатеринбург.рф> (дата обращения: 30.01.2020). Текст: электронный.

56. Ушакова, Н. Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения // Молодой ученый. — 2015. — №10.1. — С. 30-32. — URL <https://moluch.ru/archive/90/18676/> (дата обращения: 31.08.2019). Текст: электронный.

57. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922> (дата обращения: 15.10.2019). Текст: электронный.

58. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г. Текст: непосредственный.

59. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Официальный сайт компании Консультант плюс URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 14.11.2019). Текст : электронный.

60. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград. 1974. – С. 211. Текст: непосредственный.

61. Ярцева, В.Н. Контрастивная лингвистика / Лингвистический энциклопедический словарь. — Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С.239. Текст: непосредственный.

Анкета для родителей

Уважаемые родители!

Инициативная группа студентов проводит исследование с целью изучения формирования знаний и навыков общения на русском языке детей-инофонов. Анкета состоит из 7 вопросов. Вам следует выбрать и отметить один вариант ответа в каждом вопросе.

1. Языковая самоидентификация:

русский язык	грузинский	киргизский	татарский
азербайджанский	чеченский	молдавский	узбекский
армянский	дагестанский	таджикский	украинский

2. Сколько лет живет в России:

- от 0 до 3 лет
- от 3 до 5 лет
- от 5 до 10 лет
- более 10 лет

3. На каком языке вы общаетесь с ребенком?

- на родном языке
- на русском языке
- и на родном и на русском языке

4. На каком языке вы общаетесь с членами семьи?

- на родном языке
- на русском языке
- и на родном и на русском языке

5. Кто в семье является носителем русского языка

- отец
- мать
- ребенок
- другое _____

6. Говорит ли Ваш ребенок на русском языке?

- да;
- плохо говорит;
- нет.

7. Учите ли вы с ребенком русский язык дома?

- да
- нет

Спасибо за участие!

Методика изучения потребности в общении (Методика О. П. Елисеева)

ИНСТРУКЦИЯ

Ответь «да» «нет» или «не знаю» на каждый из следующих вопросов. Не задумывайся слишком долго над вопросами, давай тот ответ, который первым приходит в голову. Старайся, чтобы ответов «не знаю» было как можно меньше.

1. Мне нравится, когда меня приглашают в гости.	да	нет	не знаю
2. Я могу подавить свои желания, если они противоречат желаниям моих друзей.	да	нет	не знаю
3. Мне нравится выражать кому-либо свое расположение.	да	нет	не знаю
4. Для меня важнее возможность влиять на людей, чем дружить с ними.	да	нет	не знаю
5. Я чувствую, что в отношении к моим друзьям у меня больше прав, чем обязанностей.	да	нет	не знаю
6. Когда я узнаю об успехах моих товарищей, у меня почему-то, ухудшается настроение.	да	нет	не знаю
7. Чтобы быть удовлетворенным собой, мне важно помогать другим людям.	да	нет	не знаю
8. Мои заботы исчезают, когда я оказываюсь среди друзей.	да	нет	не знаю
9. Мои сверстники мне основательно надоели.	да	нет	не знаю
10. Когда я занят работой, то присутствие людей меня раздражает.	да	нет	не знаю
11. Я говорю что-либо про знакомых, только если уверен, что сказанное мной им не повредит.	да	нет	не знаю
12. В трудной ситуации я больше думаю не столько о себе, сколько о близких людях.	да	нет	не знаю
13. Неприятности друзей вызывают у меня такое состояние, что я и сам могу заболеть.	да	нет	не знаю
14. Мне приятно помогать другим, если даже это доставит мне значительные трудности.	да	нет	не знаю
15. Из уважения к другу я могу согласиться с его мнением, даже если он неправ.	да	нет	не знаю
16. Если бы я был журналистом, мне нравилось бы писать о человеческих взаимоотношениях.	да	нет	не знаю
17. Я люблю проводить время в компаниях.	да	нет	не знаю
18. В одиночестве я испытываю тревогу больше, чем когда нахожусь среди людей.	да	нет	не знаю
19. Я считаю, что основной радостью в жизни является общение.	да	нет	не знаю
20. Ради друзей я готов многим пожертвовать.	да	нет	не знаю
21. Думаю, что лучше иметь немного близких друзей, чем много, но не столь близких.	да	нет	не знаю
22. Я люблю бывать среди людей.	да	нет	не знаю
23. Я долго переживаю ссоры с близкими.	да	нет	не знаю
24. Думаю, у меня больше близких людей, чем у большинства других людей.	да	нет	не знаю
25. Во мне больше стремления к достижениям, чем к дружбе.	да	нет	не знаю
26. Составляя свое мнение о человеке, я больше доверяю собственной интуиции, чем суждениям о нем со стороны других людей.	да	нет	не знаю
27. Я придаю большее значение материальному благополучию, чем радости от общения с приятными мне людьми.	да	нет	не знаю
28. Я сочувствую людям, у которых нет близких друзей.	да	нет	не знаю
29. По отношению ко мне люди часто неблагодарны.	да	нет	не знаю
30. Я люблю рассказы о бескорыстной любви и дружбе.	да	нет	не знаю

Ключ

Каждый ответ «да» или «нет» оценивается в 1 балл. Складываются: сумма баллов за ответы «ДА» на вопросы 1,2,7,8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19,20,21,22,23,24,26,28,30 (выделены **жирным**) и сумма баллов за ответы «НЕТ» на вопросы 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16,25,27,29. За каждый ответ «не знаю» ставится 0,5 балла, которые приплюсовываются к общей сумме.

Интерпретация результатов

Меньше 11 баллов: низкий уровень потребности в общении.

11-16: ниже среднего.

17-23: средний уровень.

24-25: выше среднего.

Больше 25: высокий уровень.

Чем выше показатели, тем сильнее человек стремится к другим людям, активнее идет на контакты, старается постоянно быть в окружении друзей, предпочитает трудиться не в одиночку, а в коллективе. Но он тяжело переносит ситуации, когда возможности для общения ограничены, ему сложно работать в одиночестве (и соответственно он хуже справляется с теми видами труда, которые не подразумевают постоянного общения), сильно зависим от мнения окружающих. Нередко он становится слишком навязчивым во взаимоотношениях, «утомляет собой» собеседников и весьма болезненно реагирует, когда в результате те начинают его избегать.

При невысоких же показателях человек не стремится к постоянному нахождению в обществе, ему вполне комфортно и одному. Обычно такой человек самобытен, независим и самодостаточен, по натуре он индивидуалист. Ему лучше удастся работать в одиночестве, чем в коллективе. Он предпочитает шумным веселым компаниям общество немногих близких друзей. В то же время ему обычно сложнее устанавливать отношения, а круг его общения гораздо уже, чем у людей с высокой потребностью в общении, что несколько обедняет его жизнь.

Как правило, высокие показатели потребности в общении сопутствуют преобладанию экстраверсии, а низкие - интроверсии.

Методика «Ковёр» (Овчарова Р.)

Цель: изучение уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи.

Проводится коллективно на уроке художественного труда или на других уроках. Проведение в урочное время связано с тем, что на уроке дети наиболее адекватно принимают на себя социальную роль «ученика» и чувствуют ответственность за выполнение определенного задания.

Учитель делит детей на произвольные команды, которые работают за отдельными столами. На каждом столе имеются совершенно одинаковые наборы всевозможных фигур (квадратов, треугольников, прямоугольников, овалов, окружностей и др.), выполненных из цветной бумаги. Это позволяет создать равноценные условия работы для всех групп.

Далее каждой команде предлагается изготовить один, общий ковёр. При этом педагог демонстрирует образцы нескольких готовых ковров. На основе анализа этих образцов коллективно с детьми устанавливаются общие признаки любого ковра, которые одновременно для учеников являются правилами выполнения работы и средствами контроля:

- а) наличие центрального рисунка;
- б) одинаковое оформление углов;
- в) симметричное расположение деталей относительно центра. (С понятием симметричности дети знакомятся в доступной форме на предыдущих уроках математики и конструирования.)

Инструкция: «Для того, чтобы сделать такие же красивые ковры надо работать дружно и слаженно». Успех совместной деятельности зависит от того, насколько умело дети смогут организовать, распределить обязанности и договориться между собой. Время выполнения для всех одинаково.

По окончании работы организуется выставка ковров, в ходе которой дети анализируют свою деятельность. Проводится групповое обсуждение, цель которого организация рефлексивно-содержательного анализа совместного действия. Команды обсуждают, что удалось, а что не удалось и степень соответствия продукта их деятельности поставленной задаче.

«Эмпатические способности» В.В. Бойко

Цель: выявление общего уровня эмпатии и определение доминирующего канала эмпатии.

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого человека, а также сопереживание – переживание человеком тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой, на основе полного отождествления. Развитие эмпатических способностей личности способствует повышению продуктивности деятельности, повышению компетентности в общении и развитию эффективных контактов с другими людьми. Особо важное значение имеют эмпатические способности для людей, чья профессия связана с общением с людьми.

Инструкция. Опросник теста содержит 36 пунктов. Если вы согласны с утверждением, поставьте рядом с его номером знак «+» («да»), если не согласны – знак «-» («нет»). Помните, что в тесте нет «плохих» и «хороших» ответов. Предпочтителен тот ответ, который первым пришёл вам в голову.

Вопросы:

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружение проявляет признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолёте.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то огорчены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая этого.

12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояние.

13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.

14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.

15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.

16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.

17. Иногда близкие упрекают меня в чѐрствости, невнимании к ним.

18. Мне легко удаётся копировать интонацию, мимику людей, подражая им.

19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.

20. Чужой смех обычно заражает меня.

21. Часто действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход к человеку.

22. Плакать от счастья глупо.

23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нём.

24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.

25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.

26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.

27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его.

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.

30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистическая.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.

32. Я раскаиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Моё мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка результатов. Подсчитайте количество совпавших ответов по каждой шкале (количество совпадений по шкале равняется количеству баллов по ней):

1. *Рациональный канал эмпатии*: «+»: 1, 7, 19, 25 и «-»: 13, 31.

2. *Эмоциональный канал эмпатии*: «+»: 8, 20, 32 и «-»: 2; 14; 26.

3. *Интуитивный канал эмпатии*: «+»: 9, 15, 21, 27 и «-»: 3, 33.

4. *Установки, способствующие эмпатии*: «+»: 4 и «-»: 10, 16, 22, 28, 34.

5. *Проникающая способность в эмпатии*: «+»: 5 и «-»: 11, 17, 23, 29, 35.

6. *Идентификация в эмпатии*: «+»: 6, 12, 18, 30 и «-»: 24, 36.

7. *Суммарная оценка уровня эмпатии*: суммируйте количество баллов по всем шкалам.

Оценки по шкалам № 1-6 могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов. При этом: **30-36 баллов** – очень высокий уровень эмпатии; **22-29 баллов** – средний уровень эмпатии; **15-21 баллов** – заниженный уровень эмпатии; **0-14 баллов** – очень низкий уровень эмпатии.